

MAREIKE THUMEL



HANDELN
IM FELDE DER
MEDIEN- UND
INFORMATISCHEN
BILDUNG

MedienPädagogik

Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung

Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung

Eine explorative Interviewstudie mit
Bildungspraktiker:innen über deren
teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern
im mittleren Kindesalter

Mareike Thumel



Diese Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doctor philosophiae (Dr. phil.) wurde von der Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie am 9. November 2023 nach erfolgreicher Disputation angenommen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

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

Titel: Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung. Eine explorative Interviewstudie mit Bildungspraktiker:innen über deren teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter

Autor:in: Mareike Thumel

Cover & Design: stock.adobe-X-Poser

Produktion: Klaus Rummler

Verlag: *OAPublishing Collective Genossenschaft* für die Zeitschrift MedienPädagogik, hrsg. durch die Sektion Medienpädagogik (DGfE)

Herstellung: Books on Demand GmbH, Norderstedt, Deutschland

Reihe: Dissertationen in der Zeitschrift MedienPädagogik



ISBN (print): 978-3-03978-127-0
ISBN (online): 978-3-03978-128-7
DOI-URL: <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.mt.X>
ISSN: 1424-3636

© Zürich, 2024. Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), alle Rechte liegen bei den Autor:innen

Das Werk und jeder seiner Beiträge, sind urheberrechtlich geschützt. Sie dürfen das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten, das Material remixen, verändern und darauf aufbauen und zwar für beliebige Zwecke. Unter folgenden Bedingungen: Namensnennung – Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz einschl. Original-DOI beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben müssen den üblichen wissenschaftlichen Zitierformaten folgen.

Inhalt

Editorial: Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung	i
1. Einleitung	iii
2. Aufbau der Arbeit	vi
Sozialisation in mediatisierten Lebenswelten. Theoretische und empirische Zugänge	1
1. Sozialisation	2
1.1 <i>Das Subjekt</i>	3
1.2 <i>Die Umwelt</i>	6
1.2.1 <i>Medien im Sozialisationsprozess</i>	8
1.2.2 <i>Sozialisationsinstanzen</i>	9
2. Gesellschaftlicher Wandel	10
2.1 <i>Kindheit im Wandel: Kindheit als eigenständige Lebensphase</i>	11
2.2 <i>Metaprozesse und die Auswirkungen für die Sozialisation</i>	13
2.2.1 <i>Tiefgreifende Mediatisierung, Digitalisierung und die Auswirkung auf die Sozialisation</i>	13
2.2.2 <i>Individualisierung und ihre Auswirkung auf die Sozialisation</i>	17
2.3 <i>Globalisierung sowie Kommerzialisierung und die Auswirkung auf die Sozialisation</i>	21
3. Kinder und Medien	24
3.1 <i>Kinder als aktive Akteur:innen: Medienaneignungsprozesse und Nutzungsmotive</i>	24
3.2 <i>Das Kind im Entwicklungsprozess: Entwicklungspsychologische Grundlagen und altersspezifische Besonderheiten</i>	27
3.2.1 <i>Neurologisch-körperliche Entwicklung</i>	27
3.2.2 <i>Kognitive Entwicklung</i>	28
3.2.3 <i>Sozial-emotionale Entwicklung</i>	29
3.3 <i>Aktuelle Befunde zur Mediennutzung im mittleren Kindesalter</i>	29
3.3.1 <i>Gerätebesitz in den Haushalten sowie der Kinder</i>	30
3.3.2 <i>Medientätigkeiten der Kinder</i>	32

3.4 Chancen und Risiken der Mediennutzung	34
3.4.1 Chancen	35
3.4.2 Risiken	36
4. Aktivitäten im Kontext der Medien- und informatischen Bildung	39
4.1 Zu den Begrifflichkeiten «Medienbildung» und «informatische Bildung»	40
4.1.1 Medienbildung	40
4.1.2 Informatische Bildung	42
4.2 Formalisierte Aktivitäten	43
4.2.1 Rolle der Kindertageseinrichtungen	43
4.2.2 Rolle der Grundschulen	44
4.3 Nicht formalisierte Aktivitäten	45
4.3.1 Rolle der Familien	45
4.3.2 Rolle der Peers	47
4.4 Teilformalisierte Aktivitäten	48
4.4.1 Rolle der Kinder- und Jugendhilfe	48
4.4.2 Rolle weiterer bildungsrelevanter Angebote	51
5. Fazit: mediatisierte Lebenswelten der Kinder	55
Handeln im Kontext der Medien- und informatischen Bildung. Theoretische und empirische Zugänge	79
1. Pädagogisches Handeln	80
1.1 Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns	80
1.1.1 Die konstitutiven Prinzipien der individuellen Seite	81
1.1.2 Die regulativen Prinzipien der gesellschaftlichen Seite	83
1.2 Professionelles pädagogisches Handeln	85
1.2.1 Zentrale Komponente einer Theorie des professionellen pädagogischen Handelns	86
1.2.2 Professionalität im Feld der informatischen Bildung	93
1.2.3 Professionalität im Feld der Medienbildung	94
1.3 Zusammenfassung	98

2. Ziele und Zwecke der Medien- und informatischen Bildung	99
2.1 <i>Begründungslinien für pädagogisches Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung</i>	100
2.2 <i>Zieldimensionen und Anforderungen</i>	102
2.2.1 <i>Fachdiskurs zu Zieldimensionen und Anforderungen</i>	103
2.3 <i>Zusammenfassung</i>	125
3. Prinzipien, Ansätze und Konzepte im Feld der Medien- und informatischen Bildung	126
3.1 <i>Prinzipien ausserschulischer pädagogischer Arbeit</i>	126
3.2 <i>Medienpädagogische Ansätze</i>	128
3.2.1 <i>Bewahrpädagogische Konzepte</i>	128
3.2.2 <i>Reparierpädagogische Konzepte</i>	129
3.2.3 <i>Aufklärerische Konzepte</i>	130
3.2.4 <i>Alltagsorientierte, reflexive Konzepte</i>	130
3.2.5 <i>Handlungsorientierte, partizipatorische Konzepte</i>	131
3.3 <i>Ansätze und Konzepte der informatischen Bildung</i>	134
3.4 <i>Ansatz des Pädagogischen Making</i>	138
3.5 <i>Zusammenfassung</i>	139
3.6 <i>Zwischenfazit</i>	140
3.7 <i>Konkretisierung der Fragestellung</i>	142
Forschungsdesign und methodisches Vorgehen	161
1. Datenerhebung	162
1.1 <i>Erhebungsverfahren: das offene Leitfadeninterview</i>	163
1.1.1 <i>Leitfadenentwicklung und Aufbau</i>	165
1.2 <i>Forschungsethik und Datenschutzerklärung</i>	166
1.3 <i>Sampling und Feldzugang</i>	167
1.4 <i>Beschreibung des Samples</i>	169
1.5 <i>Interviewdurchführung</i>	170

2. Datenmaterial und Aufbereitung	171
3. Datenauswertung	172
3.1 <i>Methodologische Rahmung der Auswertungspraxis</i>	172
3.2 <i>Schritt 1: inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse</i>	174
3.2.1 <i>Fallzusammenfassungen</i>	175
3.3 <i>Schritt 2: Typenbildung</i>	178
3.3.1 <i>Bestimmung von Sinn, Zweck und Fokus der Typenbildung</i>	179
3.3.2 <i>Auswahl der relevanten Dimensionen und Bestimmung des Merkmalsraums</i>	179
3.3.3 <i>Codieren bzw. recodieren des ausgewählten Materials</i>	182
3.3.4 <i>Bestimmung des Verfahrens der Typenbildung durch Konstruktion der Typologie</i>	182
3.3.5 <i>Beschreibung der Typologie, der einzelnen Typen und vertiefende Einzelfallinterpretationen</i>	186
3.3.6 <i>Analyse der Zusammenhänge zwischen Typen und sekundären Informationen sowie Kategorien</i>	188
4. Zusammenfassung	189
Spannungsfelder und Herausforderungen im Feld der Medien- und informatischen Bildung	193
1. Die Angebote im Feld der Medien- und informatischen Bildung für Kinder im mittleren Kindesalter	194
1.1 <i>Zeitlicher Umfang der Angebote und Formate</i>	195
1.2 <i>Alter der Kinder</i>	196
1.3 <i>Veranstaltungsorte</i>	196
1.4 <i>Gruppengröße und Betreuungsschlüssel</i>	197
1.5 <i>Kostenbeiträge der Angebote</i>	197
1.5.1 <i>Zusammenfassung</i>	197
2. Absichten	198
2.1 <i>Technik und digitale Artefakte kennenlernen, bedienen und anwenden können</i>	198

2.2	<i>Selbstbestimmtes Handeln der Kinder</i>	199
2.2.1	<i>Auseinandersetzung mit Medienerfahrung</i>	199
2.2.2	<i>(Bewusste) Nutzung für eigene Anliegen, Fragen und sozialen Austausch und Erkennen eigener Interessen</i>	200
2.2.3	<i>Selbstwirksamkeit und Aufzeigen von Partizipationsmöglichkeiten</i>	201
2.3	<i>Kinder aufklären und zur Analyse befähigen</i>	202
2.3.1	<i>Technisch-mediale Perspektive</i>	202
2.3.2	<i>Gesellschaftlich-kulturelle Perspektive</i>	204
2.3.3	<i>Zusammenfassend bzw. Beantwortung der Forschungsfrage 1</i>	209
3.	Mittel zur Zielverwirklichung	210
3.1	<i>Einsatz von Technik</i>	210
3.1.1	<i>Zugang zu Technologien, digitalen Artefakten und Medien ermöglichen</i>	211
3.1.2	<i>Medienprodukte gestalten</i>	212
3.2	<i>Erfahrungen und Fragen der Kinder aufgreifen</i>	215
3.2.1	<i>Thematisierung der Medienerfahrungen der Kinder</i>	215
3.2.2	<i>Aufgreifen der Fragen der Kinder</i>	216
3.3	<i>Wissensvermittlung</i>	216
3.4	<i>Beantwortung der zweiten Forschungsfrage</i>	216
4.	Rahmenbedingungen	217
4.1	<i>Institutionelle Rahmenbedingungen</i>	218
4.1.1	<i>Bildungsorte</i>	218
4.1.2	<i>Zeitlicher Umfang</i>	219
4.1.3	<i>Betreuungsschlüssel</i>	220
4.1.4	<i>Vorgaben durch Vorgesetzte</i>	221
4.2	<i>Organisatorische Rahmenbedingungen</i>	221
4.2.1	<i>Die Teilnehmer:innen</i>	221
4.2.2	<i>Perspektive auf die Finanzierung teilformalisierter Aktivitäten</i>	226
4.3	<i>Gesellschaftliche Rahmenbedingungen</i>	230
4.3.1	<i>Technische Innovationen</i>	230
4.3.2	<i>Kommerzialisierung</i>	231
4.3.3	<i>Bildungspläne und Strategiepapiere</i>	232

4.4	Individuelle Perspektive der Bildungspraktiker:innen auf mediatisierte Lebenswelten	232
4.4.1	mediatisierte Lebenswelten der Kinder	233
4.4.2	fehlendes Wissen	234
4.4.3	Technik ist faszinierend	234
4.5	Zusammenfassend: Beantwortung der Forschungsfrage	234
5.	Typologie der Handlungsentwürfe der Bildungspraktiker:innen	236
5.1	Beschreibung des Handlungsentwurfes I: Technik nahebringendes Handeln	237
5.1.1	Bildungspraktiker:innen des Typus I	238
5.1.2	Die Angebote des Typus I	238
5.1.3	Umgang mit Rahmenbedingungen	239
5.2	Beschreibung des Handlungsentwurfes II: Gefahren reduzierendes wissensvermittelndes Handeln	239
5.2.1	Die Bildungspraktiker:innen des Typus II	240
5.2.2	Die Angebote des Typus II	240
5.2.3	Umgang mit Rahmenbedingungen	240
5.3	Beschreibung des Handlungsentwurfes III: Alltagsorientiertes unterstützendes Handeln	241
5.3.1	Beschreibung des Typus III	241
5.3.2	Die Bildungspraktiker:innen des Typus III	242
5.3.3	Die Angebote des Typus III	242
5.3.4	Umgang mit Rahmenbedingungen des Typus III	243
5.4	Beschreibung des Handlungsentwurfes IV: Veranschaulichendes aufklärendes Handeln	244
5.4.1	Die Bildungspraktiker:innen des Typus IV	244
5.4.2	Die Angebote des Typus IV	245
5.4.3	Umgang mit Rahmenbedingungen des Typus IV	245

5.5	<i>Beschreibung des Handlungsentwurfes V: Praktisch ermutigendes Handeln</i>	246
5.5.1	<i>Bildungspraktiker:innen des Typus V</i>	246
5.5.2	<i>Die Angebote des Typus V</i>	247
5.5.3	<i>Umgang mit Rahmenbedingungen des Typus V</i>	247
5.6	<i>Beschreibung des Handlungsentwurfes VI: Konzepte anschaulich machendes Handeln</i>	248
5.7	<i>Zusammenfassung und Beantwortung der vierten Forschungsfrage</i>	248
6.	Diskussion	250
6.1	<i>Analyse der Zielbestimmungen unter pädagogischen Gesichtspunkten</i>	251
6.2	<i>Die Bildungspraktiker:innen im Blick: Das zentrale Spannungsfeld zwischen Professionalitätsansprüchen und finanziellen sowie zeitlichen Ressourcen</i>	253
6.3	<i>Die Kinder im Blick: Von fehlender Nachhaltigkeit und Chancengerechtigkeit</i>	255
7.	Schlussbetrachtung und Ausblick	257
7.1	<i>Reflexion der Methode und Limitationen</i>	258
7.2	<i>Zentrale Befunde und Desiderate</i>	260

**Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung.
Eine explorative Interviewstudie mit Bildungspraktiker:innen über deren
teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter**

Editorial: Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung

Mareike Thumel¹ 

¹ Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Zusammenfassung

Die Arbeit beschäftigt sich mit Angeboten im Feld der Medien- und informatischen Bildung für Kinder im mittleren Kindesalter, wobei der Fokus auf den Strategien und Rahmenbedingungen der Bildungspraktiker:innen liegt. Im ersten Teil der Arbeit wird die Sozialisation der Kinder heutzutage betrachtet. Neben der Sozialisationstheorie werden die Metaprozesse der Mediatisierung, der Individualisierung sowie der Globalisierung und die Auswirkungen auf die kindliche Sozialisation dargelegt. Im Anschluss wird der Medienumgang vor den Spezifika des mittleren Kindesalters analysiert, indem Medienaneignungs- und Entwicklungsprozesse, Befunde zur Mediennutzung sowie die Diskurse zu Risiken und Chancen hinsichtlich der kindlichen Mediennutzung ausgeführt werden. Die Selbstverständlichkeit der Medien und digitalen Artefakten in den Lebenswelten der Kinder zeichnet Kindheit heutzutage aus. Damit einhergehend steigen die Erwartungen an alle Mitglieder der Gesellschaft, mit dem gesellschaftlichen Wandel und den damit verbundenen Phänomenen umzugehen. Bildung gilt als Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe und so ist es nicht verwunderlich, dass der Bildung die Aufgabe zukommt, auf die Anforderungen zunehmender Digitalisierung zu reagieren. Dargestellt werden im dritten Kapitel die disparaten Vorstellungen der verschiedenen gesellschaftlichen Akteur:innen darüber, wie eine entwicklungsgemäße Bildung in der digitalen Welt ausgestaltet sein könnte. Aus allgemeiner erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist im dritten Kapitel ein theoretischer Analyserahmen erarbeitet worden, der das erziehungswissenschaftliche Verständnis des pädagogischen Handelns nach Benner (2001) zugrunde legt und es ermöglicht, Zielbestimmungen unter pädagogischen Gesichtspunkten zu analysieren. Es fehlt an empirischen Erkenntnissen, welchen Schwerpunkt die außerschulische pädagogische Praxis für Kinder im mittleren Kindesalter legt und welchen Zielstellungen sie folgt. Auch sind die Bedingungen sowie die Strukturen, unter denen das pädagogische Handeln stattfindet, nicht bekannt. Um diese Forschungslücke zu schliessen, wurden mit 31 Bildungspraktiker:innen leitfadengestützte Interviews geführt. Die erhaltenen Daten wurden zunächst mittels der inhaltlich strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse (angelehnt an Kuckartz 2018) unter Verwendung einer Kombination aus induktiv und deduktiv gebildeten Kategorien ausgewertet. Zur weiteren Auswertung der systematisierten

Daten fand eine Typenbildung statt, wobei mit dem Konzept des Merkmalsraums und mit einem mehrschrittigen Reduktionsverfahren eine Typologie mit sechs Typen gebildet wurden. Die teilformalisierten Aktivitäten im Feld der Medien- und informatischen Bildung umfassen sowohl präventive und erzieherische Massnahmen wie auch Bildungsangebote, die Kinder für ihre Entwicklung nutzen können, die mit oder ohne Medieneinsatz umgesetzt werden. Sowohl im pädagogischen Fachdiskurs als auch beim Grossteil der untersuchten teilformalisierten Aktivitäten wird neben den Gestaltungs- auch auf die Reflexions- bzw. Analysefähigkeiten der Kinder gezielt. Es zeigen sich unterschiedliche Strategien im Feld der Medien- und informatischen Bildung, in denen durch das Zusammenspiel der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der pädagogischen Praxis Spannungsfelder und Herausforderungen zum Vorschein kommen.

Editorial: Acting in the Field of Media and IT Education

Abstract

The study deals with offers in the field of media and computer science education for children in middle childhood with the focus on strategies and framework conditions of pedagogues. In the first part of the research work the socialization of children today is considered. In addition to socialization theory, the meta-processes of mediatization, individualization and globalization and their effects on children's socialization are presented. Subsequently, media use is analyzed in the context of the specifics of middle childhood by describing media acquisition and development processes, findings on media use, and the discourses on risks and opportunities regarding children's media use. The self-evidence of media and digital artifacts in the lifeworld of children characterizes childhood today. As a result, the expectations of all members of society to deal with social change and its associated phenomena are increasing. Education is seen as the key to social participation. It is therefore not surprising that education is given the task of responding to the demands of increasing digitization. The third chapter presents the disparate ideas of the various social actors as to how development-oriented education in the digital world could be designed. From a general pedagogy science perspective, a theoretical framework of analysis has been developed in the third chapter. This framework underpins the educational science understanding of pedagogical action according to Benner (2001) and makes it possible to analyze target determinations from an educational point of view. There is a lack of empirical evidence on the focus of extracurricular pedagogical practice for middle-aged children and the objectives it follows. The conditions and structures under which pedagogical action takes place are also unknown. In order to close this research gap, guideline-based interviews were conducted with 31 pedagogues and the data was first analyzed by means of content structuring qualitative text analysis

(based on Kuckartz 2018) using a combination of inductively and deductively formed categories. For further evaluation of the systematized data, a typology of six types was formed using the concept of the attribute space and a multi-step reduction procedure. The extracurricular activities in the field of media and computer science education include preventive and educational measures as well as educational offers that children can use for their development which are implemented with and without the use of media. Both in the pedagogical specialist discourse and in most of the partially formalized activities examined, the children's reflective and analytical abilities are targeted in addition to their creative abilities. Different strategies are shown in the field of media and computer science education, in which areas of tension and challenges emerge through the interplay of social framework conditions and pedagogical practice.

1. Einleitung

«There can be no keener revelation of a society's soul than the way in which it treats its children.» Nelson Mandela (1995)

Die Gesellschaft steht in ständigen Veränderungsprozessen. Als bedeutender Schub kann die Digitalisierung betrachtet werden. Dabei steht die Entwicklung digitaler Technologien in Wechselbeziehung zu gesellschaftlichen Veränderungen. Die Entwicklung der Medien und Technologien ist nicht als rein technologisch getriebener Prozess zu betrachten, sondern als soziales Geschehen, in dem soziale Praktiken, Regeln und Deutungen sozial konstruiert werden. Die Selbstverständlichkeit der Medien und digitalen Artefakte in den Lebenswelten von Kindern zeichnet heutige Kindheit aus. So wachsen heutzutage Kinder mit Medien auf und sie müssen sich in einer Gesellschaft zurechtfinden, die stark durch Medien geprägt ist.

In den Lebenswelten der Kinder sind immer mehr Medien präsent. In den meisten Fällen wurden Kinder an ihrem ersten Lebenstag mit einem Smartphone fotografiert und die Aufnahme daraufhin an Verwandte sowie Freund:innen versandt, um sich ein Bild von dem Weltankömmling zu machen. Von da an sind Medien mit ihren Kommunikationsmöglichkeiten sowie zahlreichen Angeboten beispielsweise zur Unterhaltung, Orientierung, zu zentralen Einflüssen und Begleitern im kindlichen Alltag geworden. Dabei liegt dem Medienbegriff ein weites Verständnis zu Grunde, indem neben der Mediennutzung von sowohl klassischen Massenmedien als auch Internet und Computer auch deren Bezüge zu gesellschaftlichen Systemen, Kulturen und Gruppen einbezogen werden (Hugger 2021, 99). Der Trend der steigenden Mediennutzung, der mit der Zunahme der Fernsehnutzungszeiten und der Verbreitung weiterer elektronischer Medien begann, setzt sich mit den digitalen Medien weiter fort. Kinder haben Zugriff auf mobile Endgeräte und das Bewegtbild- und Audioangebot wird durch Streamingdienste erweitert. Daneben sind zahlreiche

weitere Artefakte in der durch Digitalisierung geprägten Lebenswelt von Kindern angekommen, angefangen beim vernetzten Spielzeug über Sprachassistenten in den Haushalten bis hin zu autonom fahrenden Geräten. Doch der technikinduzierte Wandel wirkt sich auf zahlreiche gesellschaftlich relevante Bereiche aus. Sowohl Politik wie Demokratie, Wirtschaft und Berufe als auch Kommunikation und Kultur sowie Meinungsfreiheit und -bildung sind von diesen Veränderungen geprägt (Knaus et al. 2018, 24). Kinder wachsen ganz selbstverständlich in der digital vernetzten Gesellschaft auf.

Diesem Umstand kommt die im März 2021 veröffentlichte Auslegungshilfe des UN-Ausschusses zur Kinderrechtskonvention nach: Mit dem «General comment No. 25 (2021) on children's rights in relation to the digital environment» (United Nations 2021) wird dargelegt, wie Kinderrechte in digitalen Umgebungen respektiert, geschützt und verwirklicht werden können. Daneben steigen die Erwartungen an die Mitglieder der Gesellschaft, mit dem gesellschaftlichen Wandel und den damit verbundenen Phänomenen umzugehen, diese bringen eine grosse Heterogenität handlungsleitender Ansätze zum Vorschein (Kammerl et al. 2020, 43). Bildung gilt dabei als Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe, und so ist es nicht verwunderlich, dass der Bildung die Aufgabe zukommt, auf die Anforderungen zunehmender Digitalisierung zu reagieren.

Mit dem Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digitalen Welt haben sich Akteur:innen aus den Disziplinen der Informatik, der Informatikdidaktik, der Medienpädagogik und Medienwissenschaft zusammengetan «um die Phänomene der digitalen Welt und die daraus resultierenden Erfordernisse für Bildungsprozesse zu beschreiben» (Brinda et al. 2019, 1). Die Autor:innengruppe stellt heraus, dass zur Teilhabe an politischen, kulturellen und ökonomischen Prozessen innerhalb der Gesellschaft Fähigkeiten im Umgang mit und zur Analyse, Reflexion und Gestaltung von digitalen Artefakten vorausgesetzt werden (ebd., 2). Dabei werden drei Perspektiven beschrieben, die eine Bildung in der digitalen Welt aufgreifen müssen: die technologisch-mediale Perspektive, die gesellschaftlich-kulturelle Perspektive und die Interaktionsperspektive. Allerdings haben Kinder – darüber hinaus – unterschiedliche Vorstellungen, wie eine entwicklungsgemässe Bildung in der digitalen Welt ausgestaltet sein könnte. Kindern im mittleren Kindesalter wird eine sensible Rolle zugeschrieben, da sie sich «in einem Spannungsverhältnis zwischen der Befähigung zu einem medienbezogenen Handeln und dem notwendigen Schutz vor entwicklungsgefährdenden Einflüssen bewegen» (Kammerl et al. 2020).

In Deutschland hat pädagogische Arbeit mit und über Medien und digitale Systeme in non-formalen Bildungsfeldern eine starke Tradition (Brüggen und Bröckling 2017). Non-formale Bildungsorte bezeichnet Rauschenbach als

«strukturierte und rechtlich geregelte Institutionen, deren Nutzung und Inanspruchnahme freiwillig geschieht und die durch ein hohes Mass an individuellen Gestaltungsmöglichkeiten gekennzeichnet sind» (Rauschenbach et al. 2014, 32).

Dabei müssten sich non-formale Bildungsorte weder vorrangig noch ausschliesslich als Bildungsinstanzen verstehen, jedoch seien sie wesentliche Vermittlungsinstanzen vor allem in Fragen der politischen, der sozialen und der Persönlichkeitsbildung (ebd.) und sind zumindest im weiteren Sinne als pädagogisch gerahmte Settings anzusehen (Bonus und Vogt 2017). Allerdings ist das Praxisfeld wenig standardisiert, sondern es hängt stark von den jeweiligen Bildungspraktiker:innen ab, welche Schwerpunkte in der Arbeit gesetzt werden. Mit Bildungspraktiker:innen werden sowohl haupt- und freiberuflich agierende Pädagog:innen als auch nebenberuflich oder ehrenamtlich pädagogisch Tätige erfasst. Hinzu kommt zum einen eine besondere Vielfalt an Trägern, die Angebote mit unterschiedlichen Schwerpunkten im Feld der Medien- und informatischen Bildung umsetzen, zum anderen wurden auch zahlreiche Ansätze und Konzepte erarbeitet. Die ausserschulischen Angebote im Feld der Medien- und informatischen Bildung gelten als zahlreich und vielfältig, jedoch fehlt es dazu an empirischen Daten, die einen Ein- und Überblick gewähren würden. Hier setzt das vorliegende Forschungsprojekt an und fragt nach Rahmenbedingungen und Strategien der Bildungspraktiker:innen, es richtet die zentrale Perspektive auf die Arbeit der Bildungspraktiker:innen mit Kindern im Feld der Medien- und informatischen Bildung sowie auf die jeweiligen Rahmenbedingungen. Das Ziel ist, den Status quo ausserschulischer Angebote für das mittlere Kindesalter für die Hervorbringung einer Medien- und informatischen Bildung zu untersuchen. Von Interesse sind dabei die Bildungspraktiker:innen, deren Handlungskompetenzen und -strategien sowie die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit.

Mit der Klärung von Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen in der Professionalisierung von pädagogischen Akteur:innen für Kinder im Grundschulalter beschäftigt sich das Verbundprojekt *Primat des Pädagogischen in der Digitalen Grundbildung (P³Dig)*. Die vorliegende Studie ist in das Verbundprojekt¹ eingebettet und richtet den Blick auf ausserschulische Bildungsorte.

2. Aufbau der Arbeit

Auf Bildung und Erziehung gerichtete Handlungen und Prozesse werden von gesellschaftlichen Bedingungen auf vielfältige Weise beeinflusst, indem sie beispielsweise gerahmt, geformt oder strukturiert werden. Die in dieser Arbeit betrachteten Handlungen und Angebote von Bildungspraktiker:innen müssen demnach vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Bedingungen betrachtet werden. Diese Angebote bestehen aufgrund ihrer Funktionen für die Gesellschaft und tragen durch die Weitergabe von Wissen, Wertvorstellungen, Einstellungen, Haltungen, aber auch von Kenntnissen und Fähigkeiten zum gesellschaftlichen Fortbestand bei (Liesner und Lohmann 2010, 9).

Dementsprechend wird im ersten Theoriekapitel (siehe Thumel 2024a) die Sozialisation der Kinder betrachtet. Dafür richtet sich der Blick zunächst auf das interaktionistische Verständnis von Sozialisation und im Anschluss auf den gesellschaftlichen Wandel. Um aktuelle Spezifika kindlicher Sozialisation herauszuarbeiten, werden die Transformationsprozesse der tiefgreifenden Mediatisierung, der Individualisierung sowie der Globalisierung samt Auswirkungen auf die Sozialisation dargestellt.

Von Beginn an spielen digitale Artefakte und Medien eine Rolle in den Lebenswelten der Kinder. Das darauf folgende Teilkapitel widmet sich diesem Umstand, indem neben den Medienaneignungsprozessen und Mediennutzungsmotiven auch der Entwicklungsprozess sowie aktuelle Befunde zur kindlichen Mediennutzung beleuchtet werden.

1 P³Dig war ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Programms «Digitalisierung im Bildungsbereich – Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen» gefördertes Projekt. Geleitet wurde P³Dig von Prof. Rudolf Kammerl an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und Prof. Dr. Thomas Irion an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Das medienpädagogische Forschungsinstitut JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis – war als dritter Verbundpartner mit Dr. Niels Brügger, Dr. Senta Pfaff-Rüdiger und Gisela Schubert vertreten. Ziel des Forschungsvorhabens war es, mehrperspektivisch Professionalisierungsbereiche und -prozesse von pädagogischen Akteur:innen zu einer «digitalen Grundbildung» zu beschreiben, theoretisch zu modellieren und deren Umsetzung zu erfassen. Weitere Informationen und zentrale Ergebnisse finden sich auf der Webseite des Verbundprojekts: <https://www.p3dig.de/>. Teile dieser Arbeit wurden bereits vor Einreichung der vorliegenden Dissertation wörtlich oder sinngemäss veröffentlicht. Diese sind im Rahmen des Verbundprojekts *Primat des Pädagogischen in der Digitalen Grundbildung, Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen in der Professionalisierung von pädagogischen Akteur:innen für Kinder im Grundschulalter (P³Dig)* entstanden.

Da in unterschiedlichen Kontexten Bildungsprozesse stattfinden, wird eine typologische Unterscheidung der Bildungsmodalitäten von Kindern im mittleren Kindesalter und der Forschungsstand bezüglich der Medien- und informatischen Bildung dargelegt. Offenbart wird, dass es zahlreiche ausserschulische Angebote gibt, es jedoch hier an empirischen Hinweisen fehlt.

Vor dem skizzierten Wandel der Gesellschaft stellt sich die Frage, wie Kinder bei der Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung in der tiefgreifend mediatisierten Lebenswelten unterstützt und begleitet werden können und sollen (siehe Thumel 2024b). Relevant in diesem Zusammenhang sind Themenschwerpunkten, Kompetenzanforderungen an Kinder im mittleren Kindesalter, Prinzipien sowie Ansätzen im Kontext der Medien- und informatischen Bildung. Dementsprechend wird im zweiten Theoriekapitel das Handeln im Kontext der Medien- und informatischen Bildung beleuchtet. Mit der Handlungstheorie werden die Strukturen und Voraussetzungen der pädagogischen Interaktionen geklärt und die Besonderheiten des pädagogischen Handelns dargestellt. Indem zum einen die Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns nach Benner (2001) und im Anschluss das professionelle pädagogische Handeln beleuchtet werden. Damit wird ein theoretischer Analyserahmen erarbeitet.

Im Anschluss werden, auf Basis der beiden vorangegangenen Kapitel, die Forschungsfragen konkretisiert. Darauf aufbauend wird das Forschungsdesign vorgestellt (siehe Thumel 2024c). Mit 31 Bildungspraktiker:innen wurden im Feld der Medien- und informatischen Bildung leitfadengestützte Interviews geführt. Sowohl das Sampling, die Entwicklung des Leitfadens als auch die Datenauswertung sind zunächst an die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse von Kuckartz angelehnt. Im Anschluss wird die Typenbildung nach Kelle und Kluge im fünften Kapitel transparent gemacht. Die Befunde der vorliegenden Studie finden sich bei Thumel (2024d). Neben der Darstellung der Angebote im Feld der Medien- und informatischen Bildung werden die Teilforschungsfragen beantwortet und die Ergebnisse diskutiert. Die Arbeit schliesst mit einer kritischen Reflexion und Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse (Thumel 2024d).

Literatur

- Benner, Dietrich. 2001. *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 5., korrigierte Aufl. Grundlagentexte Pädagogik. Weinheim: Juventa.
- Bonus, Stefanie, und Stefanie Vogt. 2017. «Non-formale Bildung in den Inlandsfreiwilligendiensten: Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes «Non-formale Bildung in den Inlandsfreiwilligendiensten» (2015-2017)». https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/fakultaeten/f01/bericht_ib_non-formalebildung_in_den_freiwilligendiensten-02-2017_final.pdf.
- Brinda, Torsten, Niels Brügger, Ira Diethelm, Thomas Knaus, Sven Kommer, Christine Kopf, Petra Missomelius, Rainer Leschke, Friederike Tilemann, und Andreas Weich. 2019. «Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell». Gesellschaft für Informatik. <https://dagstuhl.gi.de/fileadmin/GI/Allgemein/PDF/Frankfurt-Dreieck-zur-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf>.
- Brügger, Niels, und Guido Bröckling. 2017. «Ausserschulische Medienkompetenzförderung». In *Medienkompetenz: Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*, herausgegeben von Harald Gapski, Monika Oberle, und Walter Staufer, 155–65. Schriftenreihe Band 10111. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Hugger, Kai-Uwe. 2021. «Professionalisierung im Handlungsfeld Medienpädagogik». In *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung*, herausgegeben von Jörg Dinkelaker, Kai-Uwe Hugger, und Till-Sebastian Idel, 83–140. Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Opladen: Barbara Budrich.
- Kammerl, Rudolf, Andreas Dertinger, Melanie Stephan, und Mareike Thumel. 2020. «Digitale Kompetenzen und Digitale Bildung als Referenzpunkte für Kindheitskonstruktion im Mediatisierungsprozess». In *Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*, herausgegeben von Mareike Thumel, Rudolf Kammerl, und Thomas Irion, 21–48: kopaed.
- Knaus, Thomas, Dorothee M. Meister, und Gerhard Tulodziecki. 2018. «Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards: Thesen aus medienpädagogischer Sicht». In *Futurelab Medienpädagogik Qualitätsentwicklung, Professionalisierung, Standards*, herausgegeben von Thomas Knaus, Dorothee M. Meister, und Kristin Narr, 23–48. Schriften zur Medienpädagogik 54. München: kopaed.
- Kuckartz, Udo. 2018. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Grundlagentexte Methoden. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Liesner, Andrea, und Ingrid Lohmann. 2010. «Einleitung». In *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung: Eine Einführung*, herausgegeben von Andrea Liesner, und Ingrid Lohmann, 9–15. Kohlhammer Urban Taschenbücher 638. Stuttgart: Kohlhammer.

- Rauschenbach, Thomas, Wolfgang Mack, Hand Rudolf Leu, Sabine Lingenauber, Matthias Schilling, Kornelia Schneider, und Ivo Züchner. 2014. *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter: Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht*. Bildungsreform Band 6. Bonn: BMBF.
- United Nations. 2021. «Convention on the Rights of the Child: General comment No. 25 (2021) on children’s rights in relation to the digital environment». <https://www.unicef.org/bulgaria/en/media/10596/file>.
- Thumel, Mareike. 2024a. «Sozialisation in mediatisierten Lebenswelten: Theoretische und empirische Zugänge». In *Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung. Eine explorative Interviewstudie mit Bildungspraktiker:innen über deren teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter*, 1–77. Dissertationen in der Zeitschrift MedienPädagogik. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.mt/2024.05.02.X>.
- Thumel, Mareike. 2024b. «Handeln im Kontext der Medien- und informatischen Bildung: Theoretische und empirische Zugänge». In *Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung. Eine explorative Interviewstudie mit Bildungspraktiker:innen über deren teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter*, 79–160. Dissertationen in der Zeitschrift MedienPädagogik. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.mt/2024.05.03.X>.
- Thumel, Mareike. 2024c. «Forschungsdesign und methodisches Vorgehen». In *Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung. Eine explorative Interviewstudie mit Bildungspraktiker:innen über deren teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter*, 161–192. Dissertationen in der Zeitschrift MedienPädagogik. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.mt/2024.05.04.X>.
- Thumel, Mareike. 2024d. «Spannungsfelder und Herausforderungen im Feld der Medien- und informatischen Bildung». In *Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung. Eine explorative Interviewstudie mit Bildungspraktiker:innen über deren teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter*, 193–268. Dissertationen in der Zeitschrift MedienPädagogik. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.mt/2024.05.05.X>.

**Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung.
Eine explorative Interviewstudie mit Bildungspraktiker:innen über deren
teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter**

Sozialisation in mediatisierten Lebenswelten

Theoretische und empirische Zugänge

Mareike Thumel¹ 

¹ Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird der Frage nach den Rahmenbedingungen und dem Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung mit Kindern im mittleren Kindesalter nachgegangen. Dafür wird zunächst der Blick geweitet, indem die Sozialisation der Kinder heutzutage betrachtet wird. Aufbauend auf der Darlegung des interaktionistischen Verständnisses von Sozialisation als lebensbegleitender Vorgang, in dem die Subjekte als aktive Konstrukteure der Sozialisation definiert werden, wird zum einen auf die Bedeutung von Medien im Sozialisationsprozess und zum anderen auf die zentralen Sozialisationsinstanzen von Kindern im mittleren Kindesalter eingegangen. Dass auch Kinder als soziale und kompetente Akteur:innen betrachtet werden, stellt eine relativ neue Entwicklung dar. Diese wird zu Beginn des zweiten Kapitels ›Gesellschaftlicher Wandel‹ ausgeführt. Im Anschluss werden aktuelle Spezifika kindlicher Sozialisation herausgearbeitet und Veränderungsprozesse in der Gesellschaft dargelegt. Es werden die Metaprozesse der tiefgreifenden Mediatisierung, der Individualisierung sowie der Globalisierung und den Auswirkungen auf die Sozialisation dargelegt. Das anschließende Kapitel richtet den Blick explizit auf Kinder im mittleren Kindesalter und stellt neben dem Medienaneignungsprozess und den Mediennutzungsmotiven auch den Entwicklungsprozess sowie aktuelle Befunde zur kindlichen Mediennutzung dar. Das Kapitel wird mit einer Darstellung der Chancen und Risiken der Mediennutzung abgeschlossen. Das letzte Kapitel richtet den Blick auf die Medien- und informatische Bildung von Kindern im mittleren Kindesalter. Nach einer Begriffsklärung zu ›Medienbildung‹ und ›informatische Bildung‹ werden unterschiedliche Aktivitäten der Medien- und informatischen Bildung ausgeführt. Dabei wird zwischen formalisierten, nicht formalisierten sowie teilformalisierten Aktivitäten unterschieden. Zuletzt wird das Kapitel mit einem Fazit abgerundet.

Socialization in Mediatized Lifeworlds. Theoretical and Empirical Approaches

Abstract

This article examines the question of the framework conditions and actions in the field of media and IT education. To this end, the view is first broadened by looking at the socialization of children today. Based on the presentation of the interactionist understanding of socialization as a life-long process, the significance of media in the socialization process and the central socialization instances of children in middle childhood are discussed. The fact that children are also social and competent actors is a relatively new development. This is explained at the beginning of the second chapter. Subsequently, current specifics of child socialization are worked out and processes of change in society are presented. The metaprocesses of deep mediatization, individualization and globalization and their effects on socialization are presented. The following chapter focuses explicitly on children in middle childhood and, in addition to the media appropriation process and the motives for media use, also presents the development process and current findings on children's media use. The chapter concludes with a presentation of the opportunities and risks of media use. The last chapter focuses on media and IT education for middle-aged children. Following a definition of the terms ›media education‹ and ›IT education‹, various media and IT education activities are described. A distinction is made between formalized, non-formalized and partially formalized activities. In the end, the chapter is rounded off with an conclusion.

1. Sozialisation

Der französische Soziologe Émile Durkheim (1858-1917) führte den Begriff Sozialisation ein. Er beschrieb damit eine Methode, mit der der Mensch so gemacht wird, wie ihn die Gesellschaft haben will (Durkheim 1903, 44). Sozialisation gewann in den 60er Jahren im sozialwissenschaftlichen Diskurs an Bedeutung, wobei damals die Gesellschaft als übermächtige, den Einzelnen anpassende Macht erschien. Sozialisationseinflüsse wurden als unausweichliche und lebensbestimmende Faktoren angesehen. Deutlich wird hierbei, dass das Individuum als eher passiv und fremdbestimmt gedacht wurde. Zusätzlich wurde in den älteren Sozialisationsforschungen Sozialisation als Erstreben eines gesellschaftlich vorgegebenen Zustandes aufgefasst (Gudjons und Traub 2016, 160). Die vorliegende Studie verortet sich im Rahmen des interaktionistischen Paradigmas der Sozialisationstheorie. Diese neuere Sozialisationstheorien beschreiben die Prozesse der menschlichen Subjektwerdung – ohne eine Ausrichtung auf ein bestimmtes Sozialisationsziel – und nehmen die aktive Steuerung der Umweltaneignung und die Umweltgestaltung in den Blick (ebd.).

Sozialisation bezeichnet damit einen lebensbegleitenden Vorgang, und damit die

«Verarbeitung von inneren und äusseren Anforderungen an die Persönlichkeitsentwicklung. Darin stecken die erkenntnisleitenden Annahmen, dass die Subjektwerdung nur in wechselseitiger Beziehung zwischen der Persönlichkeits- und der Gesellschaftsentwicklung möglich ist und die Individualität des Menschen sowohl durch seine genetische Anlage als auch durch soziale und ökologische Faktoren entwickelt wird.

Ein Mensch wird nur durch das Leben in der sozialen und physikalischen Umwelt und durch den Prozess der Auseinandersetzung mit dieser Umwelt zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt, weil so die biologischen Anlagen, die körperliche Konstitution und die Grundstruktur der Persönlichkeit ausgeformt und von einer Lebensphase zur anderen modifiziert und weiterentwickelt werden kann» (Hurrelmann und Bauer 2015, 20).

In einem seiner Hauptwerke hat Dieter Geulen (1977) einen wichtigen Beitrag zum besseren Verständnis des Zusammenhangs zwischen Subjekt und Gesellschaft zu erklären. Mit seiner Grundannahme, dass sich Gesellschaft im Handeln der Individuen manifestiere, steht die Gesellschaft nicht ausserhalb der Individuen, sondern wird durch sie gebildet. Dabei konzipiert er die Sozialisationstheorie im Kern als eine erfahrungswissenschaftliche Theorie.

1.1 Das Subjekt

Das Subjekt wird von Geulen (2005)¹ systematisch aus der Aufklärung hergeleitet und «als das erkennende und das moralisch und politisch handelnde Subjekt» (Geulen 2005, 152f.) beschrieben. Mit der Frage «nach den jeweiligen Bedingungen und Prozessen in der empirischen Genese der einzelnen Fähigkeiten zu sozialem Handeln» (ebd., 30) diskutiert Geulen, wie aktuelle gesellschaftliche Bedingungen und die Möglichkeit einer selbstbestimmten Handlungsfähigkeit in die Sozialisationstheorie eingebracht werden können. Es wird nicht mehr nur das Ergebnis der Sozialisation als bedeutend erachtet, sondern die Sozialisation wird als komplexer Prozess betrachtet, in dessen Verlauf die Subjekte einen aktiven Part übernehmen und – zumindest zu einem gewissen Grad – die strukturellen und individuellen Bedingungen beeinflussen können. Alle gesellschaftlichen Prozesse sind durch menschliches Handeln vermittelt (Geulen 2012, 354), das Handeln hängt wiederum von der spezifischen Sozialisation der Menschen ab. So entscheidet die Sozialisation der jungen

1 Geulen verfasste sein Sozialisationsverständnis in den 1970er Jahren (Geulen 1977) und differenzierte dies stetig aus. Insbesondere die Monographie «Subjektorientierte Sozialisationstheorie: Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt» (2005) beinhaltet ältere Texte, die er überarbeitete und ergänzte.

Generation, wie die Gesellschaft in Zukunft beschaffen sein wird. Einzelne tragen einerseits zur kollektiven Repräsentation bei. Repräsentation beschreibt dabei das Bindeglied zwischen Subjektivität und Gesellschaft. Andererseits bieten die modernen pluralistischen Gesellschaften zahlreiche Optionen, die dem Subjekt die Möglichkeiten zum Handeln eröffnen. Der Sozialisationsprozess vollzieht sich demnach in einem Wechselspiel zwischen Anlage des Subjekts und Umwelt. Grundlegend ist dafür die Annahme, dass das Subjekt selbstständig handelnd und die Welt aktiv gestaltend, subjektive Autonomie genießt (Geulen 1977, 139). Somit wird das Subjekt als gesellschaftlich handlungsfähig betrachtet. Diese Grundlegung der Subjekte ist Voraussetzung für die nicht-affirmative Pädagogik Benners, wie sie in Kapitel 3 dargestellt wird. Subjekte sind bildsam, das bedeutet, sie sind an der Erlangung der Bestimmung mitwirkende Wesen (Benner 2001, 126).

Handeln ist zunächst ein soziologischer Begriff und wurde durch das moderne Verständnis von Weber (1976) geprägt. In Webers Werk *«Wirtschaft und Gesellschaft»* (1976) ist folgende Definition zu finden:

«Handeln soll [...] ein menschliches Verhalten (einerlei ob äusseres oder inneres Tun, Unterlassen oder Dulden) heissen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden. ‚Soziales‘ Handeln aber soll ein solches Handeln heissen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist» (Weber 1976, 542).

Handeln wird demnach als intentionale und zielgerichtete Tätigkeit verstanden. Die Intentionalität ist dabei als Kernmerkmal der Handlung zu sehen.

«Zum Handeln nötig, dass, was der Handelnde tut, sich unter einer Beschreibung als beabsichtigt darstellt, und dazu ist nach meiner Auffassung wiederum erforderlich, dass dem Handelnden sein Tun unter einer Beschreibung bewusst ist» (Davidson 1998, 83).

So wird das handelnde Individuum als utilitaristisch handelndes Subjekt begriffen. Neben diesem Aspekt sind die sozialen Bedingungen, die den Aktionsraum der Individuen beschränken und vorstrukturieren, für eine handlungstheoretische Konzeption von grundsätzlicher Bedeutung. Diese Beschränkungen oder Zwänge sind einerseits auf vorgegebenen gesellschaftlichen Strukturen zurückzuführen, andererseits betreffen diese die individuell zur Verfügung stehenden Handlungsressourcen (Apel, 1993, 50). Anknüpfend an die Definition des Sozialen Handelns nach Weber (1976) bringt Geulen (1977) einen erziehungswissenschaftlichen Blickwinkel ein. Mit der Theorie des Sozialen Handelns beschreibt Geulen einerseits die Ziel-Mittel-Orientierung allen Handelns und andererseits die Orientierung an anderen Subjekten, indem andere Subjekte auch als Subjekte anerkannt werden (Geulen

2012). Bezugnehmend auf Weber definiert Geulen soziales Handeln als ein Handeln, das sich intentional auf bestimmte Weise auf andere Subjekte bezieht. Hieran wird deutlich, dass es sich sowohl von dem alltagssprachlichen Sprachgebrauch mit der Bedeutung des netten, hilfsbereiten Handelns unterscheidet als auch vom instinktiven Verhalten, was beispielsweise das Zusammenzucken des Körpers als Reaktion auf einen Schreck beschreibt (ebd.). Individuen geben ihrem sozialen Handeln einen subjektiv gemeinten Sinn, der sich dabei objektiv für andere nicht erschliessen muss. Geulen benennt die subjektive Seite eines Handelnden *Handlungsorientierung* und markiert hiermit eine erste Ebene des sozialen Handelns. Jedes Subjekt unterhält eigene Handlungsorientierungen und verfolgt diese in seinen eigenen Handlungsentwürfen (ebd., 366).

«Die Ebene der allgemeinen Handlungsorientierung hat eine Struktur, die durch den Begriff von Handeln als intentionale und tätige *Verwirklichung von Zielen* durch *Einsetzen von Mitteln* in einer *wahrgenommenen Situation* bestimmt ist» (Geulen 1977, 171).

Diese drei Momente umfassen die intentionale und zielgerichtete Tätigkeit, jedoch zunächst nur mit dem Bezug auf Objekte, da andere Subjekte auch handeln und demnach nicht zum Gegenstand von Handlungsorientierungen gemacht werden können, ohne dass sie ihren Subjektcharakter aufgeben müssen. Die *antizipierende Vorstellung eines Zieles* (ebd.) beschreibt den Vorgang, dass eine Entscheidung zwischen verschiedenen Zielen anhand bestimmter Kriterien sowie eine Hierarchisierung der Einzelziele vorgenommen werden muss. Die *Vorstellung über mögliche Mittel und Strategien* sowie Kriterien und Prozesse der Entscheidung zwischen diesen ist ein weiterer Moment, mit dem die Spanne zur Zielerreichung überbrückt werden kann. Der dritte Moment ist die «Wahrnehmung der Realität» (ebd.), die als notwendige Voraussetzung der Ziel-Mittel-Orientierung gilt. Dafür wird die aktuelle Situation hinsichtlich fördernder und hemmender Randbedingungen und der Mittel zur Zielverwirklichung betrachtet. Hier wird einerseits zwischen dem Vorverständnis der Realität insgesamt und insbesondere der gegebenen Situation unterschieden und andererseits auf die einzelnen Wahrnehmungsakte, die sich auf jeweils bestimmte Gegebenheiten richten (ebd.), aufmerksam gemacht.

Die zweite Ebene ist die Orientierung an Subjekten, welche als Handlungsobjekte wahrgenommen werden und sich damit grundlegend von der allgemeinen Handlungsorientierung von Objekten unterscheiden (Geulen 2005, 207). Denn «Subjekte, die eine eigene Handlungsorientierung unterhalten und in ihrem Handeln verfolgen, (...) lassen sich nicht widerstandslos zu Objekten ihres Handelns machen» (ebd., 190). Somit gehören Handlungsorientierung und der Subjektcharakter der Anderen zu unterschiedlichen Ebenen, die aber korrespondieren bzw. auf eine weitere Ebene projiziert werden können (Geulen 1977, 172). In konkreten Situationen, spricht

in gemeinsamen Handlungsfeldern, nimmt das Subjekt die Intentionalität des anderen Subjektes wahr. Phänomenologisch betrachtet, orientieren sich Subjekte damit nicht nur am tatsächlichen Verhalten, sondern auch an dem geplanten Verhalten der Anderen.

Mit der Theorie der Perspektivübernahme wird als grundlegender Prozess angenommen,

«dass ein Subjekt (Ego) innerhalb einer gegebenen Situation bzw. eines Bezugssystems, in dem es mit einem anderen Subjekt (Alter) bzw. mit mehreren Subjekten steht, sich virtuell in die Position des bzw. der Anderen versetzen und die dieser Position entsprechende spezifische Perspektive von der Situation einschliesslich von ihm selbst rekonstruieren kann» (Geulen 2005, 193).

Zentral ist zum einen, dass die Orientierung an einem gemeinsamen Handlungsfeld erfasst wird und dass es um ein Verstehen einer bestimmten gemeinsamen Situation geht. Denn ein totales Verstehen ist nicht einzulösen. Zum anderen handelt es sich um eine Rekonstruktion der Perspektive des Anderen von der Situation. Somit bietet der Prozess der Perspektivübernahme eine Erklärung zur situationspezifischen Handlungsorientierung eines Anderen und beruht einerseits auf der Annahme, dass das Subjekt die Situation wahrnimmt, damit über Informationen verfügt und einen systematischen Zusammenhang herstellt. Andererseits wird die Wahrnehmung der Situation so umstrukturiert, dass die Perspektive der Position des Gegenübers entspricht. Dazu kommt, dass sich durch die Rekonstruktion der Perspektive des Anderen die Handlungsorientierung in dieser Situation ableiten lässt (ebd., 194f.).

Demnach ist bedeutend, dass die Subjekte nicht verkürzt auf rein individuelle Verhaltensweisen hin bewertet werden, sondern das Subjekt in seinen gesellschaftlichen Bezügen einer Betrachtung unterzogen wird.

1.2 Die Umwelt

Die Umwelt wird als Gesamtheit der Sozialräume und Lebenswelten der Subjekte betrachtet, sie beinhaltet auch alle gesellschaftlichen Bedingungen. Geulen unterscheidet dabei zwischen materiellen, kulturellen und sozialen Anregungen sowie Rahmenbedingungen (Geulen 1977, 101). Dabei sind Beispiele für die materiellen Anregungen das Spielzeug, die Wohnung oder die Natur, zu den kulturellen Anregungen können Bücher, Filme, Computerspiele gezählt werden, und die sozialen Bedingungen fassen die Erfahrungen in Interaktion mit anderen zusammen (Geulen 2002, 84), die auch medienvermittelt geschehen können. Damit wird deutlich, dass die äusseren Bedingungen jedes Menschen zu unterschiedlichen Erfahrungen führen und Umwelt zu einer konstitutiven Bedingung von Sozialisation wird (Geulen 2002, 215).

Dabei bewegen sich Individuen in konkreten sozialen Umwelten, die wiederum in grössere Zusammenhänge eingebunden sind. So «tritt im Sozialisationsprozess dem Einzelnen *die* Gesellschaft aber nie in ihrer Totalität und Komplexität gegenüber» (K.-J. Tillmann 2010, 21). Mit dem «Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen» unterscheiden Geulen und Hurrelmann (1980) vier Ebenen des Sozialisationsprozesses: das Subjekt (1), Interaktionen und Tätigkeiten (2), Institutionen (3) und die Gesamtgesellschaft (4) (vgl. Abbildung 1). Dieses Modell macht sichtbar, dass Bedingungen der Subjektentwicklungen nicht stabil sind, sondern sich im historischen Prozess verändern. Gesellschaftliche Strukturveränderungen beeinflussen den Sozialisationsprozess und wirken sich demnach auf die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden aus (K.-J. Tillmann 2010, 22).

	Ebene		Komponenten (beispielhaft)
(4)	Gesamtgesellschaft	↑	ökonomische, soziale, politische, kulturelle Strukturen
(3)	Institutionen	↓	Betriebe, Massenmedien, Schulen, Universitäten, Militär, Kirchen
(2)	Interaktionen und Tätigkeiten	↑	Eltern-Kind Beziehungen; schulischer Unterricht; Kommunikation zwischen Gleichaltrigen, Freund:innen, Verwandten
(1)	Subjekt	↓	Erfahrungsmuster, Einstellungen, Wissen, emotionale Strukturen, kognitive Fähigkeiten

Abb. 1: Struktur der Sozialisationsbedingungen (Tillmann 2011, 23).

«Durch wahrnehmenden und handelnden Umgang mit der sozialen Umwelt erfährt die Entwicklung des Kindes entscheidende Formen der Beeinflussung: durch Behinderung oder Förderung» (Baacke 1999, 109). Baacke konzipiert, angelehnt an Bronfenbrenner (1967), den sozialökologischen Ansatz des Zonenmodells. In diesem Ansatz beschreibt er vier soziologische Zonen, die in konzentrischen Kreisen angeordnet sind und von Kindern sukzessiv erobert werden. Für 6-12-jährige Kinder beschreibt er diese folgendermassen:

Das *ökologische Zentrum* stellt meist das Zuhause oder der Ort Familie dar, in denen die Kinder enge soziale Beziehungen haben und in starken Abhängigkeiten mit Älteren stehen (ebd., 113). Anschliessend befindet sich *der ökologische Nahraum*, was mit Nachbarschaft beschrieben werden kann. Kinder nehmen erste Aussenkontakte und -beziehungen auf, indem sie Freundschaften schliessen und Treffpunkte etablieren (ebd.). Mit *ökologischen Ausschnitten* werden «Orte, in denen der Umgang durch funktionsspezifische Aufgaben geregelt wird» (ebd.), gefasst. Neben der Grundschule werden auch naheliegende Einrichtungen benannt, wie z. B. eine nahe gelegene Schwimmhalle. Hier werden Peerbeziehungen entwickelt. Die äusserste Zone ist die ökologische Peripherie, die gelegentliche, nicht routinierte Kontakte

der Kinder umfasst. Beispiele hierfür sind ferner gelegene Freizeitangebote der Kinder, beispielsweise ein Museumsbesuch, das Kino oder Reiseziele im Urlaub (ebd., 114).

Kinder nehmen Gegenstände, Ereignisse, Prozesse und Personen wahr, die ihre Umwelt ihnen bereithält und bauen mit diesen die eigene Welt auf. Lange und Zerle (Lange und Zerle 2010, 68) stellen die These auf, dass, je vielfältiger und reichhaltiger die ökologische Peripherie sei, desto offener und erfahrener werde ein Heranwachsender, denn er/sie erweitere nicht nur den Radius des eigenen Handlungsraums, sondern erwerbe damit auch mehr Ausweichmöglichkeiten und Alternativen zur eigenen unmittelbaren Umwelt².

1.2.1 Medien im Sozialisationsprozess

Medien sind auf vielfältige Weise im Sozialisationsprozess verwoben, dabei benennt Wagner (2011) vier wesentliche Aspekte: Medien sind Alltagsgegenstände und deren Gebrauch ist in den Alltag der Menschen eingebettet und fest verankert (1). Über Medien werden zum einen Meinungen und Perspektiven vermittelt (2) und zum anderen sind Medien und deren Strukturen Mittel zur Kommunikation, sie bieten spielerische wie produktive Ausdrucksformen (3). Letztendlich «konstituieren [Medien] individuelles und kollektives Handeln» (4) (Wagner 2011, 76ff.). Deutlich wird dadurch, dass Medien integrierter und konstitutiver Bestandteil im gesellschaftlichen, sozialen und individuellen Leben sind und somit auch in der Sozialisation Heranwachsender. Im Anschluss an diese vielfältigen Rollen der Medien im Sozialisationsprozess wurden Vorschläge für eine Mediensozialisations-theorie entwickelt (Süss 2004). Zunächst wurden Medien als eigene Sozialisationsinstanz eingeführt bzw. gestärkt (u. a. Bachmair 2005). Folgt man der Annahme der (tiefgreifenden) Mediatisierung (s. 2.2.1), tauchen Medien und digitale Artefakte innerhalb aller Sozialisationsinstanzen auf und gewinnen im Kontext der Sozialisation an Bedeutung, was Mikos schon 2007 herausstellte.

Lange Zeit erhielten Medien nur eine unbedeutende Position im Sozialisationsprozess (vgl. Hurrelmann, 2006; Hurrelmann & Bauer, 2015; Kübler, 2009).

Hoffmann (2011) sieht zweierlei Gründe für die Nichtbeachtung der Medien. Einerseits würden entwicklungsrelevante Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Medien und Medieninhalten abgesprochen und somit werden Medienerfahrungen nicht als gleichwertig zu anderen Erfahrungen mit der «Realität» betrachtet. Andererseits fehle die Unmittelbarkeit der Reaktion des Medienhandelns. Dadurch fände keine Kommunikation und Interaktion statt und folglich sei auch Entwicklung ausgeschlossen (Hoffmann 2011, 15ff.). Kammerl et al. (2020) betonen, dass diesen

2 Insbesondere für Grossstadtkinder wird von Zeiher (1983) das Inselmodell entwickelt. Hier wird auch die Bedeutung des ökologischen Nahraums für Kinder herausgestellt, jedoch setzt sich in diesem Modell der Lebensraum aus Einzelstücken zusammen, die dann als Inseln beschrieben werden.

beiden Argumenten spätestens mit Beginn des Digitalen Wandels (vgl. Kapitel 2) und der damit einhergehenden veränderten Kommunikation die Schlagkraft fehle (Kammerl et al. 2020, 38).

1.2.2 Sozialisationsinstanzen

Im lebenslangen Prozess der Sozialisation nehmen Sozialisationsinstanzen in unterschiedlichen Phasen unterschiedliche Bedeutungen ein. Ist in den ersten Lebensjahren eines Menschen die Familie bedeutend, werden im weiteren Verlauf des Aufwachsens Sozialisationsinstanzen wie Peers wichtiger. Neben den Bildungsinstitutionen sind auch formelle und informelle soziale Organisationen bedeutend. Sozialisationsinstanzen stehen im Wechselverhältnis zueinander (Hurrelmann und Bauer 2015). Im Folgenden werden die Bedeutung der Sozialisationsinstanzen für das mittlere Kindesalter skizziert. Im vierten Kapitel wird auf die Rolle der Sozialisationsinstanzen im Kontext der Medien- und informatischen Bildung eingegangen.

Familien sind «der zentrale Ort, an dem sich die Sozialisation von Kindern vollzieht» (Paus-Hasebrink und Kulterer 2014b, 24). Anders als bei den anderen Sozialisationsinstanzen ist die Familie ein Ort des Privaten und demnach nicht öffentlich. Im Zuge der Individualisierung haben sich familiäre Strukturen verändert (vgl. 2.2.2). Für eine Beschreibung des Konstrukts Familie stellt Nave-Herz (2012, 15f.) drei Funktionen bzw. Charakteristika heraus: Zunächst die biologisch-soziale Doppelnatur (1) der Familie, die aus einer Reproduktions- und Sozialisationsfunktion besteht und somit die Versorgung, Betreuung sowie Erziehung von Kindern beinhaltet. Daneben stellt sie das besondere Kooperations- und Solidaritätsverhältnis (2) sowie die Generationendifferenzen (3) heraus (ebd.). Aufgaben der Familie sind die Befriedigung der emotionalen Bedürfnisse, das Sicherstellen der Existenz, die Gewährleistung von Schutz sowie Erziehung und Bildung der Kinder (ebd., 81). Es sind die Eltern, die die Freizeitgestaltung der Kinder maßgeblich mitbestimmen. So entscheiden sie beispielsweise, welche sportlichen bzw. kulturellen Angebote besucht bzw. welche Medienerfahrungen gesammelt werden und bestimmen, insbesondere bei jüngeren Kindern, mit wem sie in Kontakt treten (ebd.).

Peerbeziehungen gewinnen im Laufe des mittleren Kindesalters an Bedeutung. Ein Kind wird für ein anderes Kind zum Peer, wenn beide sich auf demselben Stand sehen (Hartup 1970). Deutlich wird damit, dass sich Peergroups nicht alleine auf das identische Alter begründen, sondern auch durch gemeinsame Interessen oder durch den Status. Der Umgang der Peers miteinander unterscheidet sich von dem der Erwachsenen mit Kindern. Peers interagieren auf Augenhöhe und in Peergroups werden die Ideen anderer kritisiert, Vorstellungen vorgetragen und Feedback eingefordert (Piaget 1972, 72). In den Peerbeziehungen werden soziale Fertigkeiten wie beispielsweise Lösen von Konflikten sowie das Aushandeln von Kompromissen oder das Eingehen auf Bedürfnisse und Wünsche anderer Mitglieder der Peergroup

eingeeübt (Keller, Trösch, und Grob 2013). Dies eröffnet Kindern neue Erfahrungen. Innerhalb einer Peergroup können sich Freund:innengruppen mit gleichen Interessen oder Vorlieben finden, die sich enger verbunden fühlen. Dabei wird der Verlust von Freundschaften schmerzvoll erlebt. Oerter und Dreher (2008, 310) fassen die Funktionen der Peergroup in drei Punkten zusammen und unterstreichen damit ihre Bedeutung im Sozialisationskontext: Zum einen können Peergroups emotionale Geborgenheit gewähren und zur Orientierung und Stabilisierung beitragen. Zum anderen bieten sie einen sozialen Freiraum, indem neue Möglichkeiten im Sozialverhalten erprobt werden können und schliesslich lassen sie Formen von Aktivitäten zu, die ausserhalb der Gruppe zu riskant wären (ebd.).

Hinsichtlich der Sozialisationsinstanz Bildungsinstitutionen beinhaltet das mittlere Kindesalter den Übergang von Kindertageseinrichtungen zur Grundschule. Obwohl erst die Schule obligatorisch ist, kommen die meisten Kinder schon zuvor in Kontakt mit mindestens einem Betreuungskontext (Keller, Trösch, und Grob 2013). In Kindertageseinrichtungen sowie der Schule werden Kinder von ihren Familien gelöst und mit Gleichaltrigen zusammengebracht. Bildungsinstitutionen gelten auch als «wichtige Kontaktbörse» (A. Traub 2005, 45) für Kinder und mit dem Schulbeginn wird von den Kindern der Aufbau neuer Beziehungsstrukturen sowohl zu den Mitschüler:innen als auch zur Lehrkraft erwartet.

Beide Bildungsinstitutionen, Kindergarten und Schule, stellen einen Handlungsraum dar, der erziehungs- und bildungsrelevante sowie lernbezogene Funktionen übernimmt. Jedoch befinden sich Schulkinder verstärkt «im Anspruch von Leistung und Begabung» (Humrich und R.-T. Kramer 2017, 26).

In beiden Institutionen gelten Regeln und Vorgaben, an die sich die Kinder halten und an die sie ihr Verhalten anpassen müssen. Dabei sind die Vorgaben in der Schule ausdifferenzierter und bei Verstössen drohen in der Schule Sanktionen, beispielsweise in Form von Strafarbeiten.

2. Gesellschaftlicher Wandel

Das Subjekt wird als Konstrukteur:in der Sozialisation und somit als gesellschaftlich handlungsfähig betrachtet. Diese noch relativ neue Entwicklung der Betrachtung der Kinder als soziale und kompetente Akteur:innen wird im nachfolgenden Kapitel Kindheit im Wandel, nachgezeichnet. Im Anschluss wird der Blick auf die Veränderungsprozesse in der Gesellschaft gerichtet, die die Bedingungen der Sozialisation prägen. Krotz (2007) bezeichnet Prozesse, die einen gesellschaftlichen Wandel auslösen, als Metaprozesse. Dabei umfassen die Metaprozesse eine weder zeitlich noch räumlich begrenzte Entwicklung (Krotz 2007, 12) und fassen mehrere Einzelentwicklungen zusammen.

In diesem Kapitel werden die zentralen Modi der postmodernen Verhältnisse beschrieben. Dabei werden die Metaprozesse der tiefgreifenden Mediatisierung, der Individualisierung sowie der Globalisierung und deren Auswirkungen auf die Sozialisation dargelegt. Damit wird an dieser Stelle der zuvor allgemein beschriebene Sozialisationsprozess auf einen aktuellen Rahmen konkretisiert, um aktuelle Spezifika kindlicher Sozialisation herauszuarbeiten.

2.1 Kindheit im Wandel: Kindheit als eigenständige Lebensphase

Aufbauend auf die Werke von Ariès (1975) und de Mause (1974) wird über die Frage des Wesens der Kindheit diskutiert, die bis in die 1980er Jahre selbstverständlich als «naturegegebene Durchgangs- und Vorbereitungsphase» (Honig 2016, 169) gesehen wurde. Kindheit war bisher ein Kollektivsingular, «das alle sozialen und kulturellen Differenzen im gemeinsamen Nenner vermeintlich universeller biologischer Reifungsprozesse und psychologischer Entwicklungsgesetze aufhob» (ebd.). Erst dann wurde neben der entwicklungstheoretischen Betrachtungsweise die wechselseitige Beziehung von Kindern und historischen, sozialen und kulturellen Kontexten in den Blick genommen, sodass von Kindheiten im Plural gesprochen werden kann. Deutlich wird dadurch, dass die Bilder, die Erwachsene von Kindern und Kindheit haben, von *diesen* Kontexten geprägt sind.

Einen Wendepunkt in der Betrachtung von Kindheiten markiert die Aufklärung, mit deren Beginn Kinder als Adressat:innen von Bildung betrachtet wurden. Exemplarisch kann hier die pädagogische Utopie «Émile oder über die Erziehung» genannt werden, in der Rousseau (1762) das Ideal der Quasi-Abschirmung der Kinder vor negativen Einflüssen der Gesellschaft konstruiert, damit allein eine natürliche Erziehung Einfluss auf das Kind erhält. Damit einhergeht die moderne Betrachtungsweise des Kind-Seins als prägende Entwicklungsphase, die zum gesellschaftlichen Nutzen gestaltet werden sollte, indem sie Adressat:innen gesellschaftlicher Hoffnung sowie Ängste werden. Indem Kinder in den Mittelpunkt rückten und als Teil der Gesellschaft betrachtet wurden, müssen sie sich auch an gesellschaftliche Erwartungen halten. Zu Beginn des letzten Jahrhunderts wurde Kindheit als Lebensphase von Erwerbsfreiheit, als Raum des Lernens aufgefasst, der als ein eigener Erziehungsstatus in formalen Bildungseinrichtungen wie Kindertagesstätten und Grundschulen institutionalisiert wurde (Baacke 1999, 83). Baacke formuliert den Anspruch, die Kindheit als geschützten Raum zu verstehen, abgetrennt von Pflichten und Ernsthaftigkeit der Erwachsenen. Auch die Kultur der Erwachsenen hat sich verändert, indem sie sich von dem Leben der Kinder und der Kindheit entfernen (Fuhs 2015, 7). Fuhs (2015) stellt heutige Erwachsene als gefühlskontrolliert dar, die Vernünftigkeit zur Schau stellend, rational sowie durch Selbstkontrolle von sozialen Abhängigkeiten eingebunden (ebd.). Dazu kommt zum einen in den modernen

Gesellschaften, dass aufgrund von Pluralisierung, Individualisierung und Enttraditionalisierung «die Erwachsenenwelt nicht mehr durch traditionelle Sicherheit eines klar definierten Erwachsenenlebens gekennzeichnet ist, sondern im Spannungsfeld von Risiken und Chancen jeweils entwickelt und gelebt werden muss» (ebd., 8). Zum anderen betrachtet Baacke Kindheit auch als einen Raum der Unsicherheit, Neuorientierung und schwindender Unschuld (Baacke 1999, 83). Kinder sollen vor Gefahren geschützt und durch pädagogische Angebote gefördert werden (Thumel 2024a). Das führt dazu, dass die Umwelt der Kinder von Erwachsenen in einer für Kinder gedachten Weise vorstrukturiert und organisiert ist (Hornstein 1994, 584).

Elektronischen Medien und im Speziellen dem Fernsehen weist Postman (1987) eine bedeutende Rolle zu hinsichtlich der modernen Kindheit, die er zum Ende des 20. Jahrhunderts als im Prozess des Verschwindens sah. Durch die Teilnahme der Kinder an der Medienwelt sei die Vorstellung einer von der Erwachsenenwelt unterschiedlichen eigenen Kinderwelt fragwürdig geworden. Zudem glichen sich die Lebensbereiche von Kindheit und Erwachsenensein derartig an, dass nicht mehr von einer eigenen Welt gesprochen werden könne. Diese These wurde viel diskutiert und entspricht dabei nicht dem medienpädagogischen Diskurs, der mit der Medienaneignung die Praxen der Kinder betrachtet. Denn Kinder verarbeiten die Medienerfahrungen auf (kindliche) spezifische Art und Weise (Kammerl et al. 2020).

Die Kindheitsforschung äusserte Kritik an der Betrachtungsweise der Kinder in der Pädagogik, der Sozialisationstheorie sowie der Entwicklungspsychologie, da Kinder dort aus Perspektive des Erwachsenwerdens und der Entwicklung (Schultheis 2016) definiert werden. Kindheit werde aus Sicht der Erwachsenen als defizitär betrachtet (ebd.). Honig (2011) führt aus, dass durch die Unterscheidung zwischen Erwachsenen und Kindern der Lebenslauf durch alle Lebensphasen hindurch entlang der Differenzen kompetent/nicht kompetent und mündig/unmündig strukturiert gesehen werde (ebd.). Indem Kinder als «nicht erwachsen» oder «als Menschen in Entwicklung» angesehen werden, werde von ihrer Unterlegenheit und von einem implizierten Machtverhältnis ausgegangen (Lenzen 1997, 342). Nach soziologischer Sichtweise sollte die Differenz von Kindern und Erwachsenen und demnach die dominante Kind- und Kindheitssemantik dekonstruiert und aufgelöst werden (Honig, 1999). Es wurden Forderungen im Kontext der Cultural Studies und der Kindheitssoziologie laut, dass Kinder nun als Seiende wahrgenommen werden sollten, ihre Eigentätigkeit und ihre Rechte respektiert werden müssten und sie somit «als selbst handelnde, mit <agency> ausgestattete Wesen zu verstehen» seien (Lange 2015, 92). Durch die UN-Kinderrechtskonvention wurde die Sicht, Kinder als handelnde Subjekte zu verstehen, erstmals global völkerrechtlich geltend gemacht (Stapf 2018, 11). Diese Angriffe auf das pädagogische Selbstverständnis wurden von Seiten der Pädagogik kaum aufgegriffen. Schultheis (2016) zeichnet die fehlende Diskussion nach und schlussfolgert: «Auch [Pädagoginnen und, Anmerkung MTh] Pädagogen achten

das Kind in seiner Eigenständigkeit und Autonomie, treten für Kinderrechte ein und haben keine Probleme, «Kinder als soziale Akteure [und Akteurinnen, Anmerk MTh]» anzuerkennen» (ebd., 21). Der Unterschied bestehe darin, dass die Differenz Kind/Erwachsener aus soziologischer Betrachtungsweise als Konstrukt dargestellt wird und nicht, wie in der Pädagogik, als Entwicklungstatsache. In der Pädagogik wird dem Kind eine relative Autonomie sowie Handlungs- und Entscheidungskompetenzen zugeschrieben, jedoch sind diese relativ zum Entwicklungsstand des Kindes zu betrachten (ebd.).

2.2 Metaprozesse und die Auswirkungen für die Sozialisation

Die Gesellschaft steht, wie bereits ausgeführt, in ständigen Veränderungsprozessen, diese tragen wiederum zu einem Wandel der Gesellschaft bei. Somit sind die Bedingungen der Sozialisation von Veränderungen geprägt. Um für diese Arbeit besonders relevante Umbrüche aufzuzeigen, werden im Folgenden die Metaprozesse Mediatisierung, Individualisierung und Globalisierung sowie Kommerzialisierung skizziert. Mit der Weiterentwicklung der tiefgreifenden Mediatisierung verfolgt Hepp (2018) das Ziel, den aktuell grundlegend sich ändernde Medienumgebungen gerecht zu werden. Die Auswahl wird zum einen durch das Forschungsinteresse der Arbeit und zum anderen durch die Relevanzsetzung der Interviewpartner:innen begründet.

Diese umfangreichen Prozesse können an dieser Stelle nur cursorisch behandelt werden. Dabei wird in diesem Kapitel der Blick auf die Dimensionen des Wandels gerichtet, die Auswirkungen auf die Sozialisation und das Leben von Kindern haben.

2.2.1 Tiefgreifende Mediatisierung, Digitalisierung und die Auswirkung auf die Sozialisation

Unter dem kommunikationswissenschaftlich informierten Konzept der Mediatisierung wird sowohl das Wechselverhältnis des Wandels von Medien und Kommunikation einerseits und Kultur und Gesellschaft andererseits verstanden, wobei beide Entwicklungen mit der Verbreitung von technischen Kommunikationsmedien im Zusammenhang stehen (Krotz 2007, 12). Dadurch werden Medien als

«Mittel oder etwas Vermittelndes [bestimmt], durch das in kommunikativen Zusammenhängen bestimmte Zeichen mit technischer Unterstützung übertragen, gespeichert, wiedergegeben oder verarbeitet und in abbildhafter oder symbolischer Form präsentiert werden. Die Zeichen fungieren dabei als Träger von Bedeutungen für die an der Kommunikation beteiligten Personen» (Tulodziecki 1997, 33).

Technologische Entwicklungen sind Voraussetzung für den Wandel, jedoch liegt der Fokus nicht auf einer Medienlogik, sondern auf der Veränderung der Handlungsfelder der Lebens- und Alltagswelt (Hepp 2010, 69ff.). Der Wandel der Kommunikation zeigt sich darin, dass es immer mehr und zunehmend komplexere mediale Kommunikationsformen gibt und ein umfassender, persistenter und ubiquitärer Kommunikationsraum entsteht. Durch den Mediatisierungsprozess unterliegt das kommunikative Handeln Entgrenzungsmechanismen, die Krotz (2007) sowohl auf räumlicher, zeitlicher als auch sozialer Ebene beschreibt. Zudem lösen sich die Grenzen zwischen medialen und anderen zuvor nicht-medialen sozialen Praktiken auf. Dabei findet Kommunikation rezeptiv, interpersonal sowie interaktional statt. Auch die Lebenswelten von Kindern, deren Alltag die interpersonelle Kommunikation sowie die materielle Umwelt sind, sind durch ein vielfältiges Medienrepertoire geprägt (siehe 2.3). Tillmann und Hugger (2014) prägen den Begriff der mediatisierten Lebenswelten und knüpfen an die technischen Entwicklungen sowie den Wandel der Kommunikation und der sozialen Praktiken an. Zudem ziehen sie die Verfasstheit kindlicher Lebenswelten, also sozialräumliche Aspekte, mit ein. Heutzutage stellen sich Kindheiten mediatisiert dar (A. Tillmann und Hugger 2014, 31). Die Selbstverständlichkeit, mit denen Kinder mit Medien und digitalen Artefakten aufwachsen, zeichnet Kindheiten derzeit aus.

Der Prozess der Mediatisierung verläuft in Schüben, die durch medientechnische Entwicklungen hervorgerufen werden. Den gegenwärtigen Mediatisierungsschub, der im Folgenden näher beleuchtet wird, stellt die Digitalisierung dar (Hepp 2013, 49). Doch zunächst werden die fünf Trends erläutert, die den derzeitigen Mediatisierungsschub beschreiben: Die Ausdifferenzierung der Medientechnologien, die wachsende Konnektivität, die Omnipräsenz digitaler Kommunikation sowie eine beschleunigte Innovationsdichte und Datafizierung des Medienhandelns.

Diese Trends können am Beispiel Fotografieren mit internetfähigen mobilen Endgeräten konkretisiert werden (vgl. M. Kramer 2020). In den letzten Jahren ist eine Entwicklung weg von den Massenmedien hin zu interaktiven Medien zu beobachten. Dem Menschen steht neben den zahlreichen Möglichkeiten des Konsumierens von Medienangeboten auch solche des Produzierens zur Verfügung. Die Medienproduktionen sind niedrigschwellig geworden, indem einerseits Software- und Produktionsplattformen nutzerfreundlich gestaltet sind und andererseits eine hohe technische Ausstattung weit verbreitet ist (Wagner und Lampert 2013, 224). Hier sind insbesondere die internetfähigen mobilen Endgeräte wie Tablets und Smartphones zu nennen, in denen sowohl Aufnahme- als auch Publikationsgeräte vereint sind (Demmler und Rösch 2014, 195f.). Ein mit dem Smartphone gemachtes Foto kann digital bearbeitet und direkt verschickt bzw. auf sozialen Netzwerken gepostet werden. Hieran können die zuvor beschriebenen Trends der tiefgreifenden Mediatisierung verdeutlicht werden (M. Kramer 2020, 55f.). Die Integration der Kameratechnologien in den

mobilen Endgeräten und den softwarebasierten Bearbeitungstools machen die zunehmende *Differenzierung* der Technologien deutlich. Zahlreiche Bearbeitungstools stehen den Nutzer:innen zur Verfügung. Dabei entwickeln sich die Kamerafunktionen stetig weiter, sodass hier auch die *Geschwindigkeit technischer Innovationen* ersichtlich ist. Die *Omnipräsenz* wird beispielsweise erkennbar durch die Vielzahl der fotografierten Bilder in zahlreichen alltäglichen Situationen. Durch die Verbreitung der Smartphones ist die Zahl der Fotografien stark gestiegen (Bitkom e.V. 2017). Dies verweist auch auf die *Datafizierung*, indem eine unvorstellbare Menge an Datenbündeln produziert und gespeichert werden. Dabei nehmen Smartphones Metadaten auf, wie beispielsweise den Standort und die Uhrzeit. Die Verwendung der Bilder in der Kommunikation ist inzwischen zur Selbstverständlichkeit geworden. Durch das Teilen der Bilder auf Social-Media-Plattformen oder über Messenger wird die wachsende *Konnektivität* aufgezeigt. Dabei können die Menschen mit der «globalen Gesellschaft» (vgl. 2.3) in Verbindung stehen, womit die Nähe zum Metaprozess der Globalisierung aufgezeigt wird. So offerieren Medien den Heranwachsenden nicht mehr nur Material für die mentalen Prozesse der Weltaneignung und Identitätsbildung, sondern «sie bieten eigentümlich zu nutzende Artikulationsformen und Räume, in denen diese erprobt und angewendet sowie die Ergebnisse veröffentlicht und Feedback organisiert werden können» (Theunert und Schorb 2010, 244). Dabei ist eine «Verfrühungs- und Verjüngungstendenz» (Wagner und Lampert 2013, 224) festzustellen, indem Kindern durch technologische Entwicklungen sowohl Geräte als auch Anwendungen zugänglich gemacht werden, indem diese immer benutzerfreundlicher gestaltet sind und auch die Anforderungen an die Bedienkompetenzen sinken (auch Kammerl et al. 2020). Mit der Digitalisierung ist in den letzten beiden Jahrzehnten eine umfassende Infrastruktur für Kommunikation aufgebaut worden. Plattformbasierte Dienste bzw. Medien «wurden grundlegend[e] Mittel der Herstellung sozialer Wirklichkeit» (Hepp 2018, 36).

Diese Trends führen nicht mehr nur zu veränderten Kommunikationsprozessen, sondern verändern darüber hinaus gesellschaftliche Strukturen als solche, sodass diese ohne Technologien und Daten nicht mehr vorstellbar sind. Doch dies ist kein einseitiger, sondern ein wechselseitiger Prozess. Denn die gewandelten gesellschaftlichen Strukturen verändern wiederum die Bedeutung, sodass durch den andauernden Medien- und Kommunikationswandel mediatisierte Prozesse weiter mediatisiert werden (ebd., 33ff.). Dies veranlasst Couldry und Hepp (2017, 33ff.) von einem neuen Zustand der Mediatisierung zu sprechen, welches sie «tiefgreifende Mediatisierung» (ebd.) nennen.

Digitalisierung verändert Medienlandschaft und Kommunikationsformen

Der Begriff Digitalisierung steht für den Vorgang, mit dessen Hilfe sich verschiedene Daten, wie beispielsweise Texte, Bilder, Videos und Töne mit dem gleichen Alphabet, bestehend aus 0 und 1, erfassen, verarbeiten, speichern und übertragen lassen (Honegger 2016, 162). Das bedeutet, dass analoge Signale in diskrete bzw. binäre Signale umgewandelt werden und so den weltweiten Datenaustausch ermöglichen. Diese Vernetzung hat die Medienlandschaft in einer zuvor nicht dagewesenen Form verändert (Gapski 2016; Specht 2018). Grundsätzlich können Daten aller digitalisierbaren Lebensbereiche zu geringen Kosten maschinell erfasst, gespeichert, von Computern automatisch sortiert, gefiltert und nach vorgegebenen Regeln verarbeitet, übermittelt und verbreitet werden (Bergner et al. 2018, 39). So lassen sich alle exakt beschreibbaren Abläufe automatisieren (Döbeli Honegger 2016, 17).

Medien sind nun Mittel zur Sammlung von Daten sowie zur automatisierten und softwarebasierten Auswertung eben dieser (Couldry und Hepp 2013; Hepp und Hasebrink 2017). Zum Teil werden Daten von den Anwender:innen aktiv zur Verfügung gestellt, aber dies geschieht auch unbewusst. Digitale Technologien sind keine Werkzeuge, derer sich Menschen bedienen, um diese zweckrational zu gebrauchen, sondern sie modellieren und adressieren uns, entsprechend ihrer Logik, die «das menschliche Verhalten anschlussfähig und prozessierbar werden lässt» (C. Richter und Allert 2020, 15). Beispiele hierfür sind alltägliche Handlungen wie der Austausch mit Freund:innen über WhatsApp, eine Suchanfrage bei Google oder die Navigation via Smartphone. Dadurch «interferieren» (ebd.) Technologien mit unseren Handlungen, indem sie auf der Grundlage der von uns zur Verfügung gestellten Daten «Dinge empfehlen, auswählen, bereitstellen oder auch vorenthalten» (ebd.). Herzig (2020) stellt heraus, dass Algorithmen vermehrt fähig sind, selbst Problemlösungen zu generieren, indem sie aus Beispielen und den damit verbundenen Datenmengen lernen können und verweist exemplarisch auf das Erkennen von Gesichtern (Herzig 2020, 100). Durch Prozesse des *machine learning* können auch Verhaltensmuster von Menschen bewertet werden, was dann zu algorithmisch bedingten Entscheidungsmustern führt (Knaus 2017). Maschinen beteiligen sich demnach an Kommunikation. Durch die Teilhabe intelligenter Maschinen an Kommunikation ist kein Verlass mehr auf bisherige Erfahrungen und Handlungsweisen von Individuen, aber auch von Organisationen und Institutionen, sondern es muss sich auf die Beteiligung der Maschinen eingestellt werden (Baecker 2017). Dabei ist die Intention, die Autorität, der Zeitpunkt und die Konditionierung in einem Netzwerk, wenn überhaupt, nur schwer kontrollierbar (ebd., 19f.). Deutlich wird hierbei, dass digitale Technologien die Welt mitformen und somit als «performative Vermittler» handeln (C. Richter und Allert 2020, 15).

«Sie bestimmen mit, wie wir uns zu uns selbst, zu anderen wie auch zur Welt in Beziehung setzen, was sicht-, hör- oder in anderer Weise erfahrbar wird. Sie verändern die Bedingungen, unter denen wir uns in gesellschaftliche und kulturelle Prozesse einbringen und als Subjekte anerkennungsfähig werden» (ebd.).

Die Entwicklung der Medien und Technologien wird demnach nicht als technischer Prozess betrachtet, sondern als soziales Geschehen, das Ergebnis gesellschaftlicher Entwicklungen sowie der «Aneignung des Mediums in Interaktion» ist (Schelhowe 2019, 11; Krotz 2007; Theunert und Schorb 2010, 247). Die Lebenswelt der Kinder stellt sich als mediatisiert dar.

2.2.2 Individualisierung und ihre Auswirkung auf die Sozialisation

Individualisierung beschreibt die Veränderung der Beziehungen zwischen Gesellschaft und Individuum. Dabei spielen Enttraditionalisierungsprozesse eine wesentliche Rolle. Durch die Auflösung der Orientierung an Stand und Klasse müssen die Menschen eigenverantwortlich zu ihrer Lebenssicherung beitragen. Dazu kommt die gewachsene Durchlässigkeit sozialer Schichten und in der Folge eine Vielfalt der Lebensformen und kulturellen Praxen, die gesellschaftlich toleriert werden. Diese kommt durch vielfältige Familienformen sowie Lebensmodelle zum Ausdruck, beispielsweise Patchwork-Familien oder Ein-Eltern-Familien, die das herkömmliche traditionelle Familienbild erweitern. Rosa (2012) spricht von «Gegenwartsschrumpfung» (Rosa 2012, 176ff.), um die wahrgenommene Verkürzung der Zeitspanne zu beschreiben, in welcher Verhältnisse als stabil und gegenwärtig wahrgenommen werden. Dies liegt auch an den Neuerungen, Ergänzungen und Veränderungen von Wissen und Technik. Somit werden einerseits Unsicherheiten, beispielsweise hinsichtlich beruflicher, familiärer und finanzieller Aspekte stärker und bewusster wahrgenommen und andererseits wächst und wandelt sich das Spektrum und die Menge an Optionen ständig (Zeiher 2009, 229). Dadurch entwickelt sich eine «Multioptionsgesellschaft» (P. Gross 1994), die Schwierigkeiten mit sich bringt. So stehen den Individuen viele Möglichkeiten der Lebensgestaltung offen, doch führt dies auch dazu, dass Beziehungen, Rollen, Orientierungen und Werte innerhalb der Gesellschaft selbst gefunden werden müssen. Menschen haben demnach das Gefühl, frei wählen zu können, was sie mit ihrem Leben anfangen wollen. Doch gleichermaßen haben sie keine andere Wahl, denn es besteht die Notwendigkeit der individuell gestalteten Lebensführung (Kammerl 2014, 17). Menschen sollen selbst für ihr Wohlergehen sorgen. Medial wird den Menschen täglich vorgeführt, «welche Optionen sie erreichen könnten, und dies geschieht in einer globalen Offenheit, die kulturelle und nationale Grenzen obsolet werden lässt» (Süss, Lampert, und Trültzsch-Wijnen 2018, 36). Diese modernen Biographien können zwar für Einzelne grosse Chancen

eröffnen, aber bergen gleichermaßen Risiken (Beck 1986). Häufig wird dabei ausgeblendet, dass diese Wahlfreiheit in weiten Teilen durch strukturelle Bedingungen eingeschränkt wird.

So ist es von den individuellen ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen abhängig, ob diese Möglichkeiten als Zwang oder Freiheit betrachtet werden (Wegener 2008, 45). Dabei sind diese Ressourcen ungleich verteilt und dies wird zusammenfassend als soziale Ungleichheit aufgefasst. Vor allem Bourdieu (1982) stellt die milieubedingten Faktoren für die Sozialisation Heranwachsender als bedeutend heraus. Dies wird zum einen durch die PISA-Studie deutlich, die zeigen konnte, dass der Einfluss des kulturellen Kapitals des Elternhauses auf den Lernerfolg der Kinder doppelt so hoch ist wie der der Schule, der Lehrkräfte oder des Unterrichts (OECD 2015). Dabei gelten die im formalen Bildungsbereich festgestellten Ungleichheiten zum anderen auch für die im Freizeitbereich eröffneten Bildungsräume (u. a. Harring und Burger 2013; Paus-Hasebrink und Sinner 2021; Pietrass, B. Schmidt, und Tippelt 2005). So zeigt auch die Langzeitstudie zur Rolle von Medien in der Sozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender (Paus-Hasebrink und Sinner 2021), dass die objektive Struktur sozial ungleicher Lebensverhältnisse die Basis für die Entwicklung divergierender Lebensentwürfe sind (vgl. auch Kapitel 3.4).

Kindheiten sind durch ein hohes Mass an sozialer Ungleichheit gekennzeichnet. Etwa durch Armut, die massgeblich die Lebenslagen der Kinder beeinflusst. Die Meta-Analyse von Laubstein, Holz und Seddig (2016) fasst die Ergebnisse der Kinderarmutsforschung zusammen und stellt heraus, dass armutsbetroffene Kinder häufig gleich in mehreren Lebenslagen Unterversorgung erleben und mit komplexen Problemlagen konfrontiert sind, die sich über die Zeit verfestigen können (Laubstein, Holz, und Seddig 2016, 16). Die materielle, die soziale, die kulturelle sowie die gesundheitliche Lage der Kinder werden als vier zentrale Dimensionen zur Einschätzung der Armutfolgen dargelegt. Von Armut betroffene Kinder nutzen seltener non-formale und informelle Bildungsangebote (ebd.), ein Umstand, welcher für die vorgelegte Arbeit besondere Bedeutung hat. Es liegen nur wenige Untersuchungen zu privaten Bildungsausgaben für die non-formale Bildung für Kinder vor. Aus der Studie von Schröder, Spiess und Storck (2015) geht hervor, dass sich die Höhe privater Bildungsausgaben vom jeweiligen Einkommen der Familien sowie dem Bildungsstand der Familien deutlich unterscheidet. Dabei gilt, je höher das Einkommen und je höher gebildet, desto mehr wird für Bildung ausgegeben. Die Autor:innen diskutieren die Ergebnisse vor dem Hintergrund der ungleichen Bildungschancen.

Mit der Individualisierung geht die Anforderung an die stetige Selbstverbesserung einher. Diese Optimierung des Selbst wird von dem Soziologen U. Bröckling (2019) als unternehmerisches Selbst bezeichnet. Damit beschreibt er, dass Subjekte wie Unternehmen geführt werden und aufgefordert seien, sich zu optimieren. Diese Entwicklung macht bei den Kindern nicht halt. Kinder werden als «wertvolle

Zukunftsressource für das künftige Überleben und den zukünftigen Wohlstand der Gesellschaft» betrachtet (Kutscher 2013, 2) mit der Folge, dass der Perfektionsdruck steigt (Oelkers 2008, 106). Kinder werden in einer Zukunftsperspektive von Erwachsenen wahrgenommen, denn sie sind sowohl der Nachwuchs in der Generationsfolge jeder Familie als auch der gesellschaftliche Nachwuchs (auch Hengst 1996; Zeiher 2009, 225). Die seit Jahren anhaltende geringe Geburtenrate hat Deutschland inmitten eines demographischen Wandels ankommen lassen (Statistisches Bundesamt 2022), welcher den Perfektionsdruck verschärft. Die Zuwendung zum Kind steigt (Oelkers 2008, 106) und «tendenziell [nimmt] die Verlagerung von Leistungsanforderungen auf frühe Phasen des Lebens zu» (King 2013, 35). King (2013) spricht in diesem Zusammenhang von «optimierter Kindheit» (ebd.) und stellt den veränderten Stellenwert von Kindern in (spät-)modernen Biographien heraus. In verschiedenen sozialen Milieus werden Kinder zu Projekten der Eltern, die erfolgreich verlaufen sollen. Um diesem Leistungs- und Optimierungsdruck standzuhalten, werden bildungsbezogene Aspekte sowie die Aneignung kulturellen Kapitals priorisiert (King und Busch 2012, 18). Dies drückt sich durch die immer früher beginnende Lernförderung der bildungsorientierten Eltern aus, die Lernspielzeuge kaufen und Kinder bei außerschulischen Bildungsveranstaltungen anmelden (Zeiher 2009, 226). «Eltern sind immer stärker als Freizeitgestalter und als Bildungscoaches ihres Nachwuchses gefordert, was den Einsatz sowohl finanzieller als auch vielfältiger anderer Kapitalien bedingt» (Alt und Lange 2011, 122f.).

Unter dem Stichwort der Pädagogisierung von Gesellschaft und Lebenswelt wird die Beobachtung erfasst, dass pädagogische Denk- und Handlungsformen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Lebensbereichen Verbreitung finden (Lüders, Kade, und Hornstein 2010, 225). Damit einher geht die Auflösung der typischen Institutionen und Räume des Lernens und der Vermittlung, indem beispielsweise Museen, kommerzielle Freizeitangebote, Büchereien, aber auch digitale Angebote als Lernorte wahrgenommen werden (Seitter 2001). In diesem Zusammenhang wird von der «Entgrenzung des Pädagogischen» (Lüders, Kade, und Hornstein 2010, 226ff.) gesprochen. Damit wird die Entwicklung bezeichnet, dass

«die historisch entstandenen Formen pädagogischen Denkens und Handelns sich von den [in den] letzten 40 Jahren so vertraut gewordenen Bezügen und Bereichen, von ihren typischen Institutionen und Räumen lösen und [auf] neue, von der Pädagogik noch nicht erfasste Altersstufen und Lebensbereiche übertragen werden» (ebd., 226).

Als einen zentralen Aspekt stellen Lüders, Kade, und Hornstein (2010) die neuen Mischungsverhältnisse zwischen pädagogischen und nicht pädagogischen Momenten heraus, wobei häufig eine Verbindung von kommerziellen Interessen mit solchen des pädagogischen Denkens und Handelns entsteht. Diese Verbindung sei

für die Pädagogik «irritierend» (ebd., 227), da man aus traditioneller pädagogischer Sicht häufig das Gefühl habe, dass die eigenen Prinzipien verraten werden (ebd.). In diesem Zusammenhang weist u. a. Niesyto (2019, 2021) auf die Einflussnahme der IT-Wirtschaft auf Bildungssysteme hin. So zeigt auch Förschler (2018), basierend auf einer netzwerkethnographischen Erhebung, dass privatwirtschaftliche Interessen der Education-Technology-Industrie mit bildungspolitischen Programmatiken verknüpft seien. Vergleichbare Verbindungen konnten für die schulische Bildung herausgearbeitet werden (Engartner 2020; Holland-Lenz et al. 2019).

Vor dem Hintergrund der skizzierten Bedeutung der Kinder für das gesellschaftliche Wohlergehen kann auch die formale Bildung in den Blick genommen werden. Die schlechten Schulleistungstests der Schüler:innen zu Beginn des 21. Jahrhunderts waren ein regelrechter Schock in Deutschland, der auch mit «Pisa-Schock»³ betitelt wird. Dies führte zu einem «regelrechten Reformeifer» (Neuber und Golenia 2018, 9), im Zuge dessen auch Ganztagschulen eingeführt wurden. Damit wurde auf die individuelle Förderung aller Schüler:innen, auf Chancengleichheit sowie eine auf eine veränderte Lernkultur gezielt (Rauschenbach et al. 2012). Laut der amtierenden Bundesregierung nutze 2021 die Hälfte aller Grundschul Kinder bereits ein Ganztagsangebot, der Bedarf werde aber höher eingeschätzt (Bundesregierung 2021). Das führt zum einen dazu, dass die Ganztagschule Kinder weit in den Nachmittag betreut, sie andere Angebote und Aktivitäten weniger wahrnehmen können und somit die Ganztagschule auch Verantwortung für die kindliche Freizeitgestaltung übernimmt bzw. übernehmen muss (Neuber und Golenia 2018). Zum anderen verstärkt die Ganztagschule den Trend der sozial homogenen Peerbeziehungen, indem sich die außerschulischen Kontakte der Schulkinder verringern und die Peerbeziehungen der Schule eine hohe soziale Selektivität aufweisen (Grunert und H.-H. Krüger 2020, 710). Als weitere Reaktion auf den «Pisa-Schock» und ist ein gestiegenes Interesse an frühkindlicher Bildung zu verzeichnen. Friedrichs-Liesenkötter (2016) differenziert fünf unterschiedliche gesellschaftliche Erwartungen an die frühkindliche Bildung, indem diese den Aufbau von Kompetenzen für die Gestaltung des eigenen Lebens ermöglichen (1), soziokulturelle Ungleichheiten ausgleichen (2), auf schulische (3) sowie wirtschaftliche (4) Anforderungen vorbereiten und zur Prävention wirtschaftlicher Folgekosten (5) beitragen soll (Friedrichs-Liesenkötter 2016, 46ff.).

3 PISA (Programme for International Student Assessment) ist eine internationale Schulleistungsstudie, die erstmals 2000 stattfand und seit dem alle drei Jahre erhoben wird (OECD (2023)).

2.3 *Globalisierung sowie Kommerzialisierung und die Auswirkung auf die Sozialisation*

Mit Globalisierung wird zunächst eine überstaatliche und überregionale Ausrichtung der Wirtschaft beschrieben (Krotz 2007, 27). Dieser ursprünglich rein ökonomisch verstandene Begriff wird ausdifferenziert und «beschreibt [inzwischen] die beschleunigte Entwicklung und Intensivierung von globalen Beziehungen und den Prozess der Transformation nationalstaatlicher Begrenzungen» (K.-J. Tillmann 2010, 106).

Die heutige Gesellschaft bezeichnet der britische Soziologe Albrow (1998) als globale Weltgemeinschaft. Mit fünf Faktoren begründet er die Notwendigkeit, von einer radikalen Umgestaltung menschlichen Lebens und Handelns sprechen zu müssen. Die Globalisierung rufe ein neues Verständnis der Gesellschaft und des Ortes unserer Zeit hervor (Albrow 1998, 411ff.). Diese fünf Faktoren werden im Folgenden dargestellt und auf Kinder im mittleren Kindesalter bezogen (siehe Süß 2004).

(1) Individuen und Gemeinschaften können soziale Interaktionen sowie Beziehungen in einer globalen Gesellschaft erleben (Albrow 1998, 425f.). Mittels globalen Informations- und Nachrichtenaustausches besteht die Möglichkeit, sich mit anderen Kulturen, Orten sowie Menschen verbunden zu fühlen, die über den Globus verteilt sind. Somit muss der subjektiv empfundene Lebensmittelpunkt nicht mit dem Wohnort übereinstimmen. Auch Heranwachsende können sich in ortübergreifenden Kinder- bzw. Jugend-, Freizeit- sowie populären Kulturen verorten (K.-J. Tillmann 2010, 106).

Durch die Globalisierungsdynamik kommt es zu einem Enttraditionalisierungsprozess, durch den kulturell einheitliche Handlungsorientierungen, lokale Traditionen, Normen und das Glaubens- und Wertesystem an Bedeutung verlieren (Kammerl 2014, 18; Krotz 2007, 27). Globalisierung hat jedoch auch integrative Auswirkungen: Das Kennenlernen anderer Kulturen wird ermöglicht und, manchmal gezwungenermaßen, durch die berufliche Mobilität auf internationaler Ebene umgesetzt. Die Kultur- und Identitätsmuster sind widersprüchlich, vielfältig und ambivalent (ebd.).

Hier wird deutlich, dass der Metaprozess der Globalisierung eng mit der technischen Entwicklung der Medien zusammenhängt, weil Informationen auf unterschiedlichen Wegen ausgetauscht werden und «damit einen globalen Sinnpool zur Verfügung (stellen), aus dem sich Individuen und Gruppen bedienen und den sie mit eigenen Sinngehalten anreichern können» (K.-J. Tillmann 2010, 109). Auch Kindheiten erfahren heutzutage durch den Einzug von Technologien eine Horizonterweiterung, indem sie beispielsweise Zugang zu einer scheinbar unbegrenzten Vielfalt an Themen, diversen Lebensformen sowie Wissensgebieten und zu einer grossen Klang-, Bild und Informationsfülle haben. Durch das World Wide Web wird «eine globale Perspektive und ein [...] gemeinsame[r] Bezugshorizont der Welt» (Hutflötz 2020, 238) eröffnet. Kinder wachsen heutzutage auf mit dem Zugang zu sowie dem

Gebrauch von Medien und digitalen Artefakten in dieser globalen, kulturell und virtuell entgrenzten Welt. Hutflötz (2020) postuliert, dass Kinder diese Welt als solche gestalten werden und sieht in der weltweiten Friday For Future-Bewegung der Kinder und jungen Menschen, die sich weltweit für den Klimaschutz einsetzen, einen Hinweis dazu (ebd.).

Schon angesprochen ist die (2) globale Vernetzung, die das weltweite Teilen von Informationen auf unterschiedlichen Kommunikationswegen ermöglicht. Dabei werden Grenzen von Raum und Zeit überwunden und kooperatives Handeln wird ermöglicht (Albrow 1998, 421). Zunächst bedeutet dies nur, dass weltweit gleiche Waren, Symbole und Informationen zugänglich sind, auch wenn die Menschen weder einen gemeinsamen globalen Sinnhorizont noch einen gemeinsamen Wertehorizont haben (K.-J. Tillmann 2010, 108). Medien ermöglichen die Zunahme weltweiter Kommunikationsbeziehungen (Hepp 2008). Durch die medialen Geräte und Strukturen setzen sich Menschen miteinander in Beziehung, teilen Informationen und präsentieren sich. Dieses Medienhandeln findet in kommerziellen Strukturen statt (Wagner 2011) und hinterlässt Datenspuren. Dabei definiert Neumann-Braun (2001, 94) Kommerzialisierung als etwas, das dem wirtschaftlichen und finanziellen Gewinn bedachten Interesse untergeordnet werde (Neumann-Braun 2001). Das führt dazu, dass Menschen und ihr Agieren selbst zu Rohstoffen, Waren und Objekten der Analyse werden. Somit rückt die Lebensführung ins Interesse von kommerziellen Dritten (Reissmann 2014, 10). Mit den Daten der Menschen und deren Privatheit lässt sich Geld verdienen, indem Kunden- und Nutzer:inneninformationen sowie Bewegungs- und Kommunikationsprofile erstellt werden. Aus diesem Grund wird das Medienhandeln beobachtet und von Akteur:innen ausgewertet, die unterschiedliche politische sowie wirtschaftliche Interessen verfolgen (Wagner 2014, 7). Durch die heutigen Medienmärkte können beispielsweise Kinderserien oder -filme weltweit vermarktet werden. Diese globalisierten Formen fiktionaler Kinderunterhaltungskultur sind in hohem Masse kommerziell geprägt (Paus-Hasebrink und Kulterer 2014a, 52). Kinder stellen als Medienkonsument:innen schon sehr früh Zielgruppen kommerziell Anbietender dar (Kutscher 2013, 6). Die Werbestrategien und -formen sind vielfältig (Neumann-Braun 2001, 95ff.), und eine bedeutende Strategie zum Erreichen des Kindermarktes ist die Vermarktung von Medienfiguren und -utensilien, was unter Merchandising zusammengefasst wird (ebd., 100). In diesem Zusammenhang sprechen Paus-Hasebrink und Kulterer (2014a) von einer Kommerzialisierung von Kindheit.

Die (3) weltweiten Handelsbeziehungen, vernetzte Konzerne sowie Produktionsprozesse prägen die Wirtschaft und lassen diese im globalen Wettbewerb stehen (Albrow 1998, 415f.). Für die vorliegende Arbeit sind in diesem Zusammenhang insbesondere die Auswirkungen auf die Bildung von Interesse. Der globale Wettbewerb betrachtet den Menschen als ökonomischen Wertschöpfungsfaktor, was auch mit dem Begriff Humankapital zum Ausdruck kommt (dazu auch Betz und Moll 2020). In

einer zentralen Publikation der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) wird der Bildung eine Schlüsselrolle beim Aufbau dieses Humankapitals zugesprochen und «Humankapital wird in den kommenden Jahren mit Sicherheit weiter an Bedeutung gewinnen, da die Globalisierung zunehmend technologische Kompetenzen und Anpassung verlangt» (Keeley 2008, 4). Lenhart und Lohrenscheit (2008) verweisen in ihrem Beitrag «Globale Kindheit» auf die Etablierung der Bildung auf weltgesellschaftlicher Ebene und u. a. auf weltweit gültige Muster in Curricula (Lenhart und Lohrenscheit 2008, 4f.). Einen anderen Zugang wählt die Theorie des globalen Lernens, mit der die Bildungsforschung und -praxis einen Versuch unternommen hat, eine umfassende Antwort auf die durch die Globalisierung gestellten Aufgaben zu finden (ebd., 55). Hier wird nicht das wirtschaftliche Interesse fokussiert, sondern die «Persönlichkeitsbildung im Kontext der Weltgesellschaft» (Seitz 2002, 376). Dazu gehöre im Besonderen die Menschenrechtsbildung (ebd.).

Vom Menschen ausgelöste Umweltprobleme (4) sind globale Probleme, die weit über Nationalstaatengrenzen hinausreichen. Zu ihrer Bearbeitung sind global vernetzte Aktionen notwendig (Albrow 1998, 421). Als ein zentrales Thema unserer Zeit gilt der Klimawandel. Das Leben von Kindern wird zukünftig massgeblich von den Auswirkungen des Klimawandels bestimmt werden (Save the Children International 2021). In diesem Zusammenhang kann zum einen wieder auf die weltweite *Fridays for Future*-Bewegung verwiesen werden. Medien ermöglichen es, den Diskurs über Risiken und ihre Bewältigung in einem globalen Kontext zu führen, und in diesem Kontext bezeichnet Süß (2004, 51) Medien als Instrumente der Selbstbeobachtung der Weltgesellschaft (ebd.). Zum anderen sind die ökologischen Aspekte der Mediennutzung und -produktion ein weiteres Beispiel für globale Probleme, Medien und digitale Artefakte werden als ökologische Belastung betrachtet. Dabei betont Grünberger (Grünberger 2020, 181f.), dass diese unter dem Aspekt der Materialität und der Frage der dafür notwendigen Rohstoffe, beispielsweise seltene Erden aus politisch und menschenrechtlich problematischen Minen, betrachtet werden können und auch müssen (ebd.). Andererseits werden sie als «Chance für den Umwelt- und Klimaschutz» ins Feld geführt, wenn es etwa um die «Berechnung von Klimamodellen oder um effizientere und nachhaltigere Produktionsketten oder Lebensweisen geht» (ebd.).

Albrow (1998) hebt (5) die atomare Bedrohung als globale Bedrohung hervor (Albrow 1998, 420). Sowohl durch Atomwaffen als auch durch das Unfallrisiko der nuklearen Energieproduktion käme es zum Verlust jeglicher Sicherheit (Süß 2004, 50). Ein aktuelles Beispiel für die atomare Bedrohung ist die russische Besetzung des Kernkraftwerks Saporischschja in der Ukraine. Eine andere globale Bedrohung sind Pandemien. Die Covid-19-Pandemie war die dritte Pandemie des 21. Jahrhunderts und mit 6,4 Millionen Menschen, die weltweit im Zusammenhang mit dem Coronavirus starben, die verheerendste. Keine drei Monate nach Entdeckung wurde

die Krankheit, die zunächst als lokale Epidemie in China galt, offiziell zu einer weltweiten Pandemie erklärt. So dient sie auch als Beispiel für die Ausbreitung von Krankheiten in einer globalen Welt, da durch die logistische Vernetzung der Luftfahrt das Virus alle Kontinente in kürzester Zeit erreichte.

Die Globalisierung prägt das menschliche Leben. Die kursorisch angebrachten aktuellen Beispiele weisen auf globale Ereignisse hin, mit und in denen Kinder aufwachsen.

3. Kinder und Medien

Das Leben von Kindern ist von Medien durchdrungen, diese sind in zahlreichen Kontexten eingebunden. Einerseits rufen Medienentwicklungen technikeuphorische Szenarien hervor, in denen Medien beispielsweise revolutionäre Kräfte hinsichtlich des Lernens und Lehrens (dazu de Witt 2021) zugesprochen werden. Andererseits erzeugen sie dystopische Szenarien, in denen Medien grosses Schädigungspotenzial (u. a. Spitzer 2005) zugeschrieben wird. Beide Betrachtungsweisen setzen das Medium ins Zentrum und machen einen enormen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern aus (Hugger und A. Tillmann 2020, 2). In der vorgelegten Arbeit wird eine akteursbezogene Perspektive eingenommen, die Kinder als handelnde Subjekte mitsamt ihren Entscheidungs- und Handlungsbedingungen ins Zentrum stellt. Dazu werden der Medienaneignungsprozess und die Nutzungsmotive von Kindern im ersten Unterkapitel und die entwicklungsspezifischen Besonderheiten der Kinder im zweiten Unterkapitel dargestellt. Im Anschluss werden aktuelle Befunde zur Ausstattung sowie Mediennutzung von Kindern im mittleren Kindesalter dargelegt. Grundlegend sind Medien und Technologien neutral zu betrachten, denn erst die Anwendung sowie der Einsatz entscheiden über die Chancen oder Risiken für ein gutes Aufwachsen von Kindern.

3.1 *Kinder als aktive Akteur:innen: Medienaneignungsprozesse und Nutzungsmotive*

Der Gedanke, dass die Welt in einer aktiven Auseinandersetzung mit der umgebenden Welt durch Handeln erschlossen wird, wurde durch den Begriff Aneignung von Leont'ev (1973) konkretisiert (A. Tillmann 2014, 275). Aneignung verdeutlicht,

«dass die Entwicklung des Menschen nicht als ein von aussen angestossener Prozess, sondern als eine tätige Auseinandersetzung mit der materiellräumlichen und symbolischen Umwelt zu begreifen ist, in der die Heranwachsenden aufgefordert sind, die Gegenstände in ihrer ‹Gewordenheit› zu begreifen und sich die in den Gegenständen verkörperten menschlichen Eigenschaften und Fähigkeiten anzueignen.» (ebd.)

So hat für den Aneignungsprozess sowohl die Umwelt auch als die Person eine Bedeutung. In der tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft unterstreicht der Begriff Medienaneignung, dass Individuen aktiv, sinngebend und eigenständig die medialen Inhalte prüfen, die dann entweder in das eigene Leben integriert oder verweigert werden (Theunert und Schorb 2010, 249).

Mit dem Begriff Medienaneignung wird «der im Dreieck Subjekt – Medien – Umwelt angesiedelte Prozess der subjektiv variierenden und aktiv variierten Integration der Medien in die alltäglichen Lebensvollzüge gefasst» (Theunert und Demmler 2007, 92). Jeder Mensch integriert die medialen Angebote für sich in die eigenen Lebensvollzüge und interpretiert diese auf Grund seiner unterschiedlichen persönlichen und sozialen Lebensbedingungen. Somit umfasst die Medienaneignung den Prozess, in dem ein Individuum Medien nutzt, wahrnimmt, bewertet und verarbeitet. Es werden auch die medialen Lebenskontexte mit einbezogen (ebd.). Das führt dazu, dass die gesellschaftlichen Ausgangs- und Begleitbedingungen samt Folgen von Bedeutung sind (ebd.). Theunert und Demmler (2007, 94f.) fassen die drei Größen in ihrem Wechselspiel als Prozess der Medienaneignung bei Kindern zusammen: das Kind in seinen Entwicklungsprozessen, das soziale Umfeld und die Medien selbst.

Qualitative Forschungsarbeiten (u. a. Aufenanger, Lampert, und Vockerodt 1996; Charlton und Neumann-Braun 1990; Neuss 1999) die sich insbesondere mit der Fernsehnutzung beschäftigten, zeigen, dass Medienrezeption individuell verläuft und sich spezifische Mediennutzungsmotive finden lassen. Kinder wählen Medieninhalte bewusst aus und integrieren diese in ihren Alltag. Diese subjektorientierte Sichtweise weist den Nutzer:innen eine aktive Rolle zu. Dabei wird deutlich, dass die Inhalte nicht nur während der konkreten Rezeption angeeignet werden, sondern auch die Such- und Auswahlprozesse sowie die anschließende Kommunikation eine besondere Bedeutung haben.

Bei den Nutzungsmotiven wird oftmals zwischen drei Phasen unterschieden (Schenk 2007, 689): Die präkommunikative Phase (1) umfasst zum einen den Eskapismus, der Situationen beschreibt, in denen sich Medien zugewandt wird, um belastende Situationen zu vermeiden oder sich von ebendiesen abzulenken. Ob diese Zuwendung funktional oder dysfunktional ist, hängt von den Individuen ab: «It should be clear that an individual operates at many levels and that a given pattern of exposure can contribute functionally at many levels and dysfunctionally at another» (Katz und Foulkes 1962, 385). Zum anderen bieten Medien Ersatz für fehlende soziale Interaktionen. Bei wenigen sozialen Kontakten können Medienfiguren ein Gefühl von Geborgenheit und sozialer Sicherheit auslösen und somit als Freund:innen oder Vertraute betrachtet werden. Doch auch bei Kindern, die sozial gut integriert sind, kommt den beliebtesten Medienfiguren eine bedeutende Rolle zu: Indem Kinder mittels der Figuren nach Hinweisen zur eigenen Lebensgestaltung suchen oder

sich mit ihrer eigenen Identität auseinandersetzen (siehe kommender Abschnitt zu handlungsleitenden Themen). Die zweite Phase ist die kommunikative Phase (2), die neben der bereits genannten Identifikation auch Entspannung und Unterhaltung umfasst. Hierunter fällt auch die Vermeidung von Langeweile. Die Motive der post-kommunikativen Phase (3) sind soziale Nützlichkeit sowie nützliche Informationen. Hier zählen u. a. die Herstellung und Pflege von Beziehungen mittels Medien. Medien sind aber auch Inhalte in Peerbeziehungen, indem durch die Zuwendung zu gemeinsamen Inhalten auch die Zugehörigkeit zu den relevant erachteten Gruppen gefördert werden kann. Daneben gilt Neugier als Motiv, die insbesondere Kindern zugeschrieben wird, «Kinder scheinen sich von allem, was sie noch nicht kennen, angezogen zu fühlen» (Hanel 2014, 12). Deutlich wird an der Neugier, dass diese mit anderen genannten Motiven verwoben ist. Handlungen auslösen können demnach einzelne Motive, aber auch Bündel von Motiven.

Bei der Auswahl und Interpretation von Medieninhalten wählen Kinder oftmals die Themen aus, die bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und handlungsleitenden Themen unterstützen (Neuss 2013). Das Konzept der handlungsleitenden Themen entwickelte Bachmair (1994), es wird von ihm wie folgt zusammengefasst:

«Die Menschen mit ihren jeweils spezifischen individuellen, gruppen- und alterstypischen Themen, die das Handeln sinnvoll leiten, treffen in Situationen auf symbolisches Material ihrer Kultur, mit dessen Hilfe sie sich im jeweiligen Situationskontext orientieren. Dazu eignen sich insbesondere Kinder die kulturelle Symbolik der Medien subjektiv an und verarbeiten sie thematisch, um sich selber oder der sozialen Umwelt etwas anzueignen.» (Bachmair 1994, 177f.)

Als handlungsleitende Themen für das mittlere Kindesalter stellt Bachmair einerseits Abgrenzung von anderen Menschen und subjektive Individualität heraus, was auch im Vergleich mit anderen zum Ausdruck kommt. Gross und stark zu sein bzw. zu werden ist hier ein bedeutendes Thema. Andererseits sind es Themen des symbiotischen Dazugehörens, worunter Freundschaft und Familie fällt. Beispielsweise ist Freund:innen finden und behalten ein zentrales Thema für Kinder (Bachmair 1994, 176f.; Fleischer 2014b, 307). Es konnte auch gezeigt werden, dass Kinder Medieninhalte anders als Erwachsene interpretieren.

Einen interessanten Befund stellen Marci-Boencke, Rath und Müller als Ergebnis mehrerer Untersuchungen heraus (u. a. Marci-Boehncke, A. Müller, und Strehlow 2013): Die beobachteten Reaktionen der Kinder auf eine Medienrezeption sind nach Angaben ihrer Eltern am häufigsten Konsumwünsche, dicht gefolgt von Anschlusshandlungen, was u. a. das Nachspielen, Malen oder Nachbauen der Szenen oder das Weiterfantasieren der Geschichten umfasst. Diese Ergebnisse stehen den öffentlichen Diskussionen um die Wirkungen der Mediennutzung auf das kindliche

Verhalten konträr gegenüber, da diese häufig negative Auffälligkeiten benennen. Jedoch werden von den befragten Eltern Ängstlichkeit (3,5 %) und Aggressivität (1,9 %) kaum angegeben (Marci-Boehncke, A. Müller, und Strehlow 2013, 13).

3.2 *Das Kind im Entwicklungsprozess: Entwicklungspsychologische Grundlagen und altersspezifische Besonderheiten*

Im vorangegangenen Kapitel wurde der Zusammenhang der Medienaneignung mit dem Entwicklungsprozess von Kindern benannt. Die Entwicklung eines Menschen erstreckt sich über das gesamte Leben, und eine gängige Definition von Entwicklung lautet: «Entwicklung bezieht sich auf relativ überdauernde intraindividuelle Veränderungen des Erlebens und Verhaltens über die Zeit hinweg» (Lohaus und Vierhaus 2015, 2). Entwicklung kann dabei durch altersgraduierte Einflüsse, wie altersabhängige Reifungsprozesse oder kulturell an bestimmte Altersstufen gebundene Ereignisse bedingt sein, zum Beispiel den Schuleintritt. Zudem kommen nicht-normative Einflüsse, damit werden altersunabhängige und irreguläre Ereignisse gemeint, die nur von Einzelnen erlebt werden, sowie epochale Einflüsse, die Entwicklungen beeinflussen und initiieren (vgl. Kapitel 2). Mit zeitlich relativ überdauernden Veränderungen von Menschen über die gesamte Lebensspanne hinweg, was als Ontogenese bezeichnet wird, beschäftigt sich die Entwicklungspsychologie. Dazu werden Entwicklungsverläufe von Menschen in verschiedene Funktions- und Leistungsreichen beschrieben, wobei diese in körperliche, kognitive und sozio-emotionale Entwicklungen unterteilt werden (Hannover, Zander, und Wolter 2014, 140f.). Bei Kindern werden die Entwicklungsprozesse häufig in Abhängigkeit vom Alter betrachtet, wobei auf Grund der Entwicklungsvarianzen auch der Entwicklungsstand als aussagekräftiger bewertet wird. Im Folgenden werden entwicklungspsychologische Kenntnisse des mittleren Kindesalters dargestellt und auf die Mediennutzungsfähigkeiten bezogen.

3.2.1 *Neurologisch-körperliche Entwicklung*

Die neurologisch-körperliche Entwicklung umfasst die systematische Veränderungen des Gehirns und des Körpers in Form und Funktion (Hannover, Zander, und Wolter 2014, 141).

Im Laufe des fünften Lebensjahres nimmt die Bewegungskoordination und dabei sowohl die Fein- als auch die Grobmotorik zu. Mit dem sechsten Lebensjahr verändert sich die Gestalt der Kinder, indem die Körperproportionen denen von Erwachsenen ähnlicher werden. Durch das Wachsen der Muskulatur, der Arme und Beine verbessern sich deutlich sowohl die grobmotorischen Kompetenzen als auch die feinmotorische Geschicklichkeit (Kasten 2015, 15). Insgesamt übertreffen vier- bis sechsjährige Mädchen ihre Altersgenossen in den meisten Bereichen. Die

nachgewiesenen Geschlechtsunterschiede in der motorischen Entwicklung führt Kasten (2015) auf die unterschiedlichen Bewegungsangebote sowie auf die frühere körperliche Reife von Mädchen zurück (Kasten 2015, 16). Die motorische Entwicklungsfähigkeit erreicht im mittleren Kindesalter den Höhepunkt, Bewegung gilt als Primärbedürfnis (Wagner, Eggert, und Schubert 2016, 16).

Im Kindergartenalter ist die Auge-Hand-Koordination für Kinder noch schwierig, welche beispielsweise für das Klicken mit der Maus benötigt wird. Damit erhöht sich die Attraktivität von Touchscreens (Wagner, Eggert, und Schubert 2016, 12). Denn um Touchscreens und Apps zu bedienen, ist Gesten-Kommunikation nötig. Diese können auch jüngere Kinder intuitiv bzw. durch Zusehen und Ausprobieren erlernen, denn Gesten wie Wischen und Zoomen kommt den kindlichen Fähigkeiten sowie der Art und Weise, wie sie sich mit Gegenständen auseinandersetzen, entgegen (Michaelis 2015).

3.2.2 Kognitive Entwicklung

Eine ganz neue Sicht auf die Welt erschliessen sich die Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren, indem sie eine bedeutende Phase hinsichtlich der Theory of Mind erreichen. Theory of Mind bezeichnet die «Fähigkeit, Bewusstseinsinhalte als Ergebnis mentaler Akte und somit als subjektiv zu erkennen» (Bischof-Köhler 2011, 331). Kinder begreifen, dass Menschen Wissen nicht nur aus der Wahrnehmung, also aus Sinnesinformationen gewinnen können, sondern auch aus schlussfolgerndem Denken. Zudem wird der Denkvorgang eines anderen berücksichtigt, was als rekursives Denken betitelt wird. Dabei wird mit Überzeugung *erster Ordnung* bezeichnet, wenn man sich vergegenwärtigt, was ein anderer denkt, und mit Überzeugung *zweiter Ordnung*, wenn ein Anderer das Denken einer dritten Person nachvollziehen kann. Zum Ausdruck kommt das beispielsweise durch das Verständnis von Ironie. Kinder verstehen, dass ein anderer oder sie selbst nicht die Wahrheit sagen und setzen dabei voraus, dass das Gegenüber weiss, dass es sich dabei um eine Unwahrheit handelt (ebd., 344f.). Das Verständnis, dass andere Personen auch eine andere Perspektive als die eigene einnehmen können, ist als Voraussetzung für das Verständnis kurzer filmischen Szenen zu sehen (Wagner, Eggert, und Schubert 2016, 13). Die Perspektive anderer einnehmen zu können gelingt dann im Alter von sieben bis zwölf Jahren. Erst dann können Kinder auch auf den Zustand der Informiertheit des anderen Rücksicht nehmen, was als Verständnis referenzieller Kommunikation verstanden wird (Bischof-Köhler 2011, 338).

Für die Medienrezeption ist die Aufmerksamkeitsspanne relevant, die im mittleren Kindesalter ansteigt. Nieding und Ohler (2018) stellen fest, dass diese durch Faktoren wie Interesse, inhaltsbezogenes Vorwissen und die Verständlichkeit von Filmen unterstützt werden kann (Nieding und Ohler 2018, 711).

3.2.3 Sozial-emotionale Entwicklung

Sozial-emotionale Entwicklungen betreffen «Veränderungen in den Gefühlen oder der Sicht gegenüber der eigenen Person, im moralischen Verhalten und Urteilen sowie in der Gestaltung sozialer Beziehungen» (Hannover, Zander, und Wolter 2014, 141).

Die Fähigkeit, die eigenen Emotionen zu erkennen, auszudrücken und zu regulieren sowie die Grenzen anderer wahrzunehmen und anzuerkennen sind ein zentraler Schritt in der Entwicklung der Kinder. Dabei gilt Sprache als ein zentrales Element für die Entwicklung sozial-emotionaler Fähigkeiten (Bischoff et al. 2012, 6). Die verbale Kommunikation perfektioniert sich im Laufe des mittleren Kindesalters. Dabei gilt die Sprache auch als wichtigster Informationsträger (Wagner, Eggert, und Schubert 2016, 14). Durch die Zunahme an Wissens-, Verständnis- und Sinnfragen wird das gesteigerte Interesse an der die Kinder umgebenden Welt ersichtlich, was sich auch am gesteigerten Interesse an Medien zeigt. Aufgrund des Schulbesuchs entwickeln sich bei den Kindern Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten. Dadurch erweitern Kinder ihren Möglichkeitsraum, insbesondere Soziale Netzwerke und Chats werden interessanter (Fleischer 2014a, 6). In diesem Zusammenhang stellen Kramer und Gabler (2020) heraus, dass hohe Anforderungen an Lese- und Schreibkompetenzen gestellt werden, manche multimedialen Angebote die kognitiven Ressourcen der Kinder des mittleren Kindesalters überfordern und die komplexe Struktur des Internets zu Orientierungslosigkeit führen (K. Kramer und Gabler 2020, 306).

Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule erfordert von den Kindern die Bereitschaft und Fähigkeit zur Anpassung an die neuen Gegebenheiten. Zugleich präsentiert die neue Situation vielseitige Entwicklungsanreize, sodass auch von verdichteten Entwicklungsanforderungen gesprochen wird (Haug-Schnabel und Bensel 2017, 142). Kinder erwerben nun grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Umgang mit sich selbst und der Welt (Wagner, Eggert, und Schubert 2016, 15). Durch den Schuleintritt werden Kinder häufiger mit Leistungsanforderungen konfrontiert. Dabei sind die Kinder selbst wettbewerbsorientiert und ihnen macht es Spass, sich zu messen, aber nur wenn sie dabei positive Erfahrungen machen, ansonsten können Gefühle der Minderwertigkeit und der Unzulänglichkeit entwickelt werden (Gudjons 2008, 118, zitiert nach Wagner et al. 2016, S, 16).

3.3 Aktuelle Befunde zur Mediennutzung im mittleren Kindesalter

Aktuelle empirische Ergebnisse aus Mediennutzungsstudien untermauern den bereits beschriebenen mediatisierten Kinderalltag. In diesem Kapitel werden diese dargestellt. Zunächst wird der Gerätebesitz der Familien sowie der Kinder dargestellt, anschliessend die Medienaktivitäten. Da keine der empirischen Studien exakt die 5- bis 9-Jährigen in den Blick nimmt, werden im Folgenden auch die Ergebnisse

für jüngere und ältere Kinder angegeben. Hinsichtlich der Medienausstattung und der Nutzungszeiten wird von einem «Covid effect» (Qustodio 2020) ausgegangen. In der Studie «Connected More than Ever», die das Kinderschutz-Software Unternehmen Qustodio durchführte, wurde das Online-Verhalten in 60.000 Familien mit Kindern im Alter von vier bis 15 Jahren aus den USA, Grossbritannien und Spanien untersucht. Da sich die Datenerhebung über den Zeitraum von Februar 2019 bis April 2020 erstreckte, wurde der Höhepunkt der Corona-Massnahmen im Frühjahr 2020 eingeschlossen. Als zentrales Ergebnis stellt die Studie den beschleunigenden Effekt auf die gestiegene Mediennutzung der Kinder heraus, den die Massnahmen zur Eindämmung der Pandemie auslösten, denn auch während der sonst medien- bzw. handyfreien Zeit des Unterrichts wurden Medien genutzt. Auch die oberösterreichische Kinder-Medien Studie 2022⁴, die das Medienverhalten der 3- bis 10jährigen in den Blick nimmt, hebt als zentrales Ergebnis hervor, dass die Auswirkungen der Corona-Pandemie spürbar seien, da die Freizeitaktivitäten sich nach wie vor auf den privaten Bereich konzentrieren (Education Group GmbH 2022, 4). Jedoch stellen sie auch einen deutlichen Rückgang der Internetnutzungszeiten im Vergleich zu 2020 dar (ebd., 16).

3.3.1 Gerätebesitz in den Haushalten sowie der Kinder

Kinder haben heutzutage Zugang zu einer Vielzahl an digitalen Artefakten und Medien. Für Deutschland beschäftigt sich die KIM-Studie (2020) mit der alltäglichen Mediennutzung von Kindern sowie mit dem Gerätebesitz der Familien und Kinder. Dafür wurden 1.216 sechs- bis dreizehnjährige Kinder und deren primäre Erziehungsperson befragt. Aus der Studie geht hervor, dass nahezu alle Haushalte über Fernsehgeräte (100%), einen Internetzugang (99%), ein Handy/Smartphone sowie einen Computer/Laptop (99%) verfügen. Immer mehr Haushalte verfügen über Streamingdienste, wie Amazon Prime oder Netflix. Digitale Sprachassistenten sind in 12% der Haushalte vorhanden (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020, 11). Wird die Medienausstattung der Familien mit der aus dem Jahr 2018 verglichen, ist insbesondere eine Zunahme der Ausstattung mit Computern/Laptops (+18 Prozentpunkte [PP]) sowie mit Streamingdiensten (+22 PP) und Fernsehgeräten mit Internetzugang (+17 PP) festzustellen. auch der Besitz von Tablets steigt um 8 PP auf 46% an. Der Besitz von Spielekonsolen ist in den Familien hingegen bei 6- bis 13-Jährigen rückläufig. Auch Roboter sind in deutschen Haushalten angekommen. Knapp jeder fünfte Haushalt in Deutschland nutzt (18 Prozent) einen Roboter für Arbeiten im Haushalt, dabei sind Staubsauger- und Rasenmäroboter am beliebtesten (Bitkom e.V. 2020, 15).

4 Die Studie wurde in Oberösterreich durchgeführt. Die Daten können als Richtwert für Deutschland herangezogen werden.

Richten wir den Blick auf den Gerätebesitz der Kinder, gibt die BITKOM-Studie 2022 Auskunft. Anders als die KIM-Studie wird hier zwischen den 6-9 Jährigen und den 10-12 Jährigen unterschieden und festgestellt, dass die Kinder mit 10 Jahren einen deutlichen «Technologiesprung» (Bitkom Research 2022, 4) machen: Bei den Kindern zwischen 6-9 Jahren haben 36 % ein eigenes Tablet, 21 % ein eigenes Smartphone, 10 % eine eigene Spielekonsole und 7 % eine Smartwatch (ebd.). Wohingegen Kinder mit 10-12 Jahren 86 % ein Smartphone besitzen, 55 % ein Tablet, 21 % eine Spielekonsole und 10 % eine Smartwatch. Hinsichtlich des Gerätebesitzes differenziert die KIM-Studie nach Geschlecht (binär: Junge/Mädchen) und insgesamt zeigen sich wenig Unterschiede, lediglich bei den Spielekonsolen ist ein deutlicher Geschlechtsunterschied auszumachen, so besitzen 49 Prozent der Jungen eine solche und nur 33 Prozent der Mädchen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020, 11).

Im mittleren Kindesalter kommt den Tablets eine zentrale Rolle zu, so verdeutlicht die Kinder- und Jugendstudie 2022, dass bei den unter 10-Jährigen mehr Kinder regelmässig ein Tablet als ein Smartphone nutzen. So geben 86 % der 6-9-Jährigen an, zumindest ab und zu ein Tablet zu nutzen, das geben nur 66 % der Kinder bei der Nutzung des Smartphones an (Bitkom Research 2022, 2). Die Kinder-Medien-Studie 2019 offenbart, dass Kinder, die kein Smartphone haben, sich eines wünschen. So geben 57 % der 6-9-Jährigen diesen Wunsch an (Kinder-Medien-Studie 2019, 32).

Die dynamische Entwicklung der Nutzungspraxis von internetfähigen Geräten verdeutlicht auch ein Befund des Instituts für empirische Sozialforschung aus Österreich (2019). In der Altersgruppe der drei-bis Sechsjährigen erhalten 2020 81 % der Kinder Zugang zu Tablets und Smartphones. Laut Angaben der Eltern verwenden 72 % der Kinder erstmals in ihrem ersten Lebensjahr internetfähige Geräte (Institut für empirische Sozialforschung 2019, o. S.). In Haushalten mit Kindern unter 6 Jahren gibt es heute durchschnittlich 4 bis 5 internetfähige Geräte. Kinder, die weder lesen noch schreiben können, bewegen sich über das Erkennen von Symbolen eigenständig im Internet und rufen so Internetseiten auf (DIVSI – Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet 2015, 71). Über digitale Sprachassistenten, Smartwatches und smarte und vernetzte Kinderspielzeuge eröffnet sich über Sprachsteuerung ganz ohne Bildschirme ein Zugang ins Internet (Siller 2019, 123).

Kinder sind von zahlreichen digitalen Geräten und Medien umgeben. Der Besitz eigener digitaler Medien nimmt im mittleren Kindesalter zu, jedoch werden häufig die Geräte der Familie genutzt. Dennoch findet der Kontakt mit Medien bei 6-12-Jährigen zum grössten Teil alleine oder mit Gleichaltrigen statt, lediglich Radio hören die Kinder überwiegend mit ihren Eltern (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2019).

3.3.2 Medientätigkeiten der Kinder

Die Medientätigkeiten der Kinder sind vielseitig und breit gefächert. Im Folgenden werden aktuelle Forschungsergebnisse nach unterschiedlichen Tätigkeiten dargestellt: Rezeptive, spielerische, kommunikative, Informations- und wissensorientierte sowie gestaltend-produzierende Medientätigkeit⁵.

Rezeptive Medientätigkeiten

Bewegtbild-Schauen ist die häufigste sowie beliebteste Medienbeschäftigung in der Freizeit der Kinder und erreicht hinter Freund:innen treffen, draussen Spielen und Sport treiben den vierten Platz (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020, 16) und nahezu alle Kinder (94 %) schauen regelmässig Bewegtbild (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020, 13). Dabei steht den Kindern eine Vielzahl an Bewegtbildquellen zur Verfügung. Neben dem linearen Fernsehen, haben sich sowohl Streamingdienste als auch YouTube im Alltag der Kinder etabliert (Frey-Vor et al. 2019, 535). Insbesondere Streaming-Dienste haben an Bedeutung gewonnen und werden von einem Drittel der Kinder täglich genutzt (Education Group GmbH 2022, 39). Die 4-15-jährigen Kinder der Qustodio-Studie geben Youtube als beliebteste Plattform für Online-Videos an (Qustodio 2020). Sowohl Youtube als auch Youtube Kids gilt als liebster Zeitvertreib der Kinder im Internet (Education Group GmbH 2022, 39). Die bei den älteren Kindern und Jugendlichen beliebte Plattform TikTok kennen gut zwei Drittel der Kinder bis 10 Jahren, jedoch wird diese nur selten genutzt (ebd., 34).

Die Audio-Nutzung ist bei den 6-13-Jährigen sehr beliebt. Hierunter zählen laut der iconkids & youth-Studie, bei der im März 2021 837 Mütter von 6-12-jährigen Kindern befragt wurden, Musik, Radiosender, Hörspiele und -bücher sowie Podcasts. 94 % der Kinder hören Musik, 64 % nutzen das Radio, genauso viele Hörspiele und 52 % Hörbücher. Mit 24 % sind es fast ein Viertel der Kinder, die Podcasts verfolgen (Iconkids & Youth International Research GmbH 2021).

Spielerische Medientätigkeiten

Digitale Spiele gewinnen im mittleren Kindesalter erheblich an Bedeutung, so geben knapp die Hälfte der 6-9-jährigen Kinder (48 %) an, regelmässig zu spielen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020, 61f.). Gespielt wird dabei sowohl online als auch offline.

Smartphonespiele sind bei den Digitalen Spielformen sehr beliebt, dicht gefolgt von den Konsolenspielen, die 40 % der Kinder regelmässig nutzen. Gut ein Drittel der Kinder spielen am Computer (34 %), am Tablet sind es 19 %, die regelmässig spielen (ebd.). Bei den Konsolenspielen zeigen sich Unterschiede im Geschlechterverhältnis, so spielen Jungen deutlich häufiger täglich (ebd.).

5 Dabei wird sich an der Aufteilung des Gefährdungsatlas (2022) orientiert.

16 % der 6-7-Jährigen und 26 % der 8-9-Jährigen geben an, dass sie schon einmal digitale Spiele spielten, für die sie zu jung waren (ebd., 64).

Bis 2022 lag das Fernsehen bei der alleinigen Nutzung der Kinder vorne, jetzt wurde es vom Spielen am Smartphone und vom Surfen im Internet abgelöst. So geben 69 % der befragten Kinder an, Spiele am Smartphone hauptsächlich alleine zu spielen, nur 21 % surfen im Internet eher mit ihren Eltern (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020, 18).

Kommunikative Medientätigkeiten

Kinder kommunizieren auch über Medien. Erste Erfahrungen und Kontakte zu Online-Kommunikationsdiensten machen Kinder in der frühen Kindheit, sie begleiten und beobachten ihre Eltern im Umgang mit Kommunikationsdiensten und -plattformen (Institut für empirische Sozialforschung 2019). Die Kinder-Medien-Studie⁶ (2019) geht repräsentativ der Mediennutzung sowie dem Freizeit- und Konsumverhalten der 4-13-jährigen Mädchen und Jungen in Deutschland auf den Grund. 92 % der Kinder geben an, mindestens ab und zu zu telefonieren, 70 % schreiben Textnachrichten, 49 % schicken Sprachnachrichten und 43 % posten Bilder oder einen Status. Das Versenden von WhatsApp-Nachrichten zählt zu den am häufigsten ausgeübten Tätigkeiten im Internet bei den 6-13-jährigen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020, 46). Durch Klassenchats bzw. Gruppen ist WhatsApp auch für schulische Belange relevant, denn knapp die Hälfte der 6-13-Jährigen sind Teil einer solchen Gruppe.

Insgesamt spielt die Social-Media-Nutzung der Kinder noch eine untergeordnete Rolle. So werden Plattformen wie TikTok nur von weniger als einem Drittel der bis zu 13-Jährigen regelmässig genutzt, Instagram und Snapchat nutzt ein Fünftel der Kinder regelmässig (ebd., 49).

Informations- und wissensorientierte Medientätigkeit

Kinder nutzen das Internet, um sowohl für die Freizeit als auch für die Schule Informationsbedarfen sowie Themeninteressen nachzugehen. Knapp ein Viertel der Kinder bis 10 Jahren gibt an, fast jeden Tag den Computer für Schulaufgaben zu nutzen (Education Group GmbH 2022, 39). 16 % der Kinder benutzen fast täglich Lernprogramme sowie Lernsoftware (ebd.). Digitale Schulbücher gewinnen in den Schulen an Bedeutung.

⁶ Die Studie wird durchgeführt von Blue Ocean Entertainment AG, Egmont Ehapa Media GmbH, Gruner + Jahr, Panini Verlags GmbH, SPIEGEL-Verlag und ZEIT Verlag.

Insgesamt gehört das Recherchieren, die Nutzung von Computer-Lexika oder andere Formen der Informationsbeschaffung für knapp ein Fünftel der Kinder zur regelmässigen Nutzung (ebd.). Eine deutliche Zunahme der Nutzung der Suchmaschinen wird zwischen dem 6. und 7. Lebensjahr ausgemacht, so verdoppelt sich hier der Anteil der Kinder, die Suchmaschinen nutzen (Brüggen et al. 2019, 9).

Gestaltend-produzierende Medientätigkeiten

Gestaltend-produzierende und kreative Medientätigkeiten spielen bei den bis 10-Jährigen eine geringe Rolle. Ungefähr Dreiviertel der Kinder geben in der Kinder-Medien-Studie 2022 an, seltener als einmal im Monat Bilder und Musik entweder zu bearbeiten, zu erstellen oder zu veröffentlichen (Education Group GmbH 2022, 39). Von den kreativen Möglichkeiten machen gut 10 % der Smartphone-Nutzer:innen Gebrauch (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020, 39). Obwohl das Coding im Vergleich zu den letzten Jahren zunimmt, geben nur 11 % der Kinder an, dem nachzugehen (Education Group GmbH 2022, 39).

Zusammenfassend zeigen die aktuellen Befunde der Mediennutzung im mittleren Kindesalter auf, dass die Kinder mit zahlreichen Technologien und Medien in Berührung kommen. Dabei steht, unabhängig von den Geräten, das Bewegtbild, die Audio-Nutzung und das Spielen im Fokus, letzteres gewinnt insbesondere im mittleren Kindesalter an Bedeutung. Bewegtbild wird über zahlreiche Kanäle geschaut, hier erfreut sich die Videoplattform YouTube grosser Beliebtheit. Mit dem Eintritt in die Schule steigt die Internetnutzung, diese findet häufig mobil statt. Soziale Netzwerke spielen noch keine grosse Rolle, nehmen aber zu, denn der Technologieschub im Alter von 10 Jahren wird zu einer vermehrten Nutzung führen. Gleichwohl nutzen Kinder im mittleren Kindesalter mobile Endgeräte zur Kommunikation, wobei insbesondere die WhatsApp-Nutzung ansteigt. Das Internet wird auch, aber seltener informations- sowie wissenszentriert genutzt. Insgesamt werden die kreativen gestaltend-produzierenden Medientätigkeiten wenig wahrgenommen. Regelmässiges Coden stellt eine Ausnahme bei nur wenigen Kindern dar.

3.4 Chancen und Risiken der Mediennutzung

In den bisherigen Kapiteln wurde deutlich, dass Medien in den Lebenswelten fest verankert sind, Kinder Zugang zu einem breiten Medienangebot haben und vielfältige Medien nutzen. Insbesondere die Bedeutung von Onlineanwendungen steigt im mittleren Kindesalter an. Stellte lange die fehlende Lese- und Schreibfähigkeit eine Zugangsbeschränkung zu Onlineangeboten dar, wird diese durch die Navigation über Symbole sowie tastaturfreie Geräte herabgesetzt bzw. gänzlich aufgehoben. Insbesondere durch sprachgesteuerte *Devices* wird dieser Trend fortgesetzt. So finden eine beachtliche Anzahl von Anwendungen, Diensten sowie Medienphänomenen

Einzug in den (kindlichen) Alltag (Hajok 2019, 52). Durch das oftmals alleinige Nutzen der Medien und die nahezu unbegrenzten Möglichkeiten wird der Schonraum der Kinder immer durchlässiger (ebd., 38).

Da die Kinder Zugriff auf dieselbe Hard- und Software wie die Erwachsenen haben, werde, so Hengst (2018), unter anderem die Trennung zwischen erwachsener Erwerbswelt und kindlicher Spielwelt aufgelöst. So seien alle Altersgruppen durch die technologischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklungen in eine «De-Institutionalisierung von Lernen und Erfahrungskonstitutionen» (ebd., 102) involviert, die sich für Heranwachsende in den ausserschulischen Alltagswelten hervortut (ebd.). Dadurch eröffnen sich neue Erfahrungswelten, die nicht an feste Räume oder Zeiten gebunden sind. Dies kann sowohl positive Auswirkungen haben und zum Beispiel zu Empowerment-Effekten führen, birgt jedoch auch Gefährdungspotenziale.

Wird der (medienpädagogische) Diskurs hinsichtlich der Chancen und Risiken der Medien und digitalen Technologien für die Sozialisation der Kinder betrachtet, fällt ein Ungleichgewicht auf: Die Risiken werden ausgebreitet und im Detail beleuchtet, jedoch bleiben die Chancen unkonkret (Lauber und Würfel 2015, 42). Im Folgenden werden zunächst die Chancen beleuchtet und im Anschluss die Risiken.

3.4.1 Chancen

Medien eröffnen Heranwachsenden Chancen bei der Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen sowie gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. In Fachdiskursen werden vier grundlegende Dimensionen unterschieden (Hajok 2020; Lampert 2014), die jedoch nicht trennscharf sind: Information und Orientierung (1), lernförderliches Potenzial der Medien (2), vielfältige Möglichkeiten zum Selbstaussdruck (3), die Kooperation und Kollaboration (4). Diese werden im Folgenden dargestellt.

Information und Orientierung

Medien ermöglichen Kindern Zugang zu subjektiv relevanten Informationen. Damit wird deutlich, dass Kinder sich neben (schulischem) Wissen auch Informationen aneignen, die sie als nützlich für ihr persönliches Leben erachten und ihnen Orientierung bieten. Neben den klassischen Massenmedien, wie beispielsweise Fernsehen, kommen im mittleren Kindesalter vermehrt Onlineangebote hinzu (siehe 2.3.3), die eine thematische Vielfalt eröffnen. Diese neuen Formen von Wissensaneignung und Orientierung ermöglicht Kindern immer früher, sich persönliche Zugänge zu Informationen zusammenzustellen, um sich interessengetrieben eigener Inhalte anzunehmen (Hajok 2020, 3).

Austausch und Vernetzung

Medien ermöglichen es, sich auszutauschen und sich zu vernetzen. Bei Kindern im mittleren Kindesalter findet der Austausch und Kontakt mit lebensweltlichen Kontakten und dabei vor allem mit anderen Familienmitgliedern statt (Chaudron, Di Gioia, und Gemo 2018, 34). Am Ende des mittleren Kindesalters nimmt das Interesse an Online-Communities zu, 49 Prozent der 6-8-Jährigen Internetnutzer:innen geben an, dass sie sehr gerne oder gerne über das Internet mit Freund:innen «Kontakt haben» (DIVSI – Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet 2015, 71). So beginnen Kinder im Verlauf des mittleren Kindesalters, eigene Handlungs- und Erfahrungsräume zu eröffnen, in denen sie sich meist ohne Einsicht von Erwachsenen mit ihren Peers austauschen können (Hajok 2020, 3), Hieran wird auch die steigende Bedeutung der Peers als Sozialisationsinstanz ersichtlich. Zudem stellt Aufenanger (2015) den sozialen Aspekt des gemeinsamen Medienhandelns heraus, indem soziale Erlebnisse hergestellt werden und über Medienerlebnisse gesprochen wird (Aufenanger 2015, 207).

Artikulation und Selbstausdruck

Medien stellen vielfältige Möglichkeiten zum Selbstausdruck sowie zu Artikulation über unterschiedliche Formen der Medienproduktion bereit. Bilder, Videos, Sounds, Texte werden kreiert, verändert oder bearbeitet. Dadurch können Heranwachsende einerseits Selbstwirksamkeit erfahren und andererseits auch, dass die digital geprägte und mediatisierte Welt gestaltbar ist und sie diese mitgestalten können. Diese werden zum Teil online in (teil-)öffentlichen Räumen geteilt oder veröffentlicht (Hajok 2020, 4). Empirische Befunde zeigen, dass das von Kindern im mittleren Kindesalter wenig genutzt wird (siehe 3.3.2).

Kooperation und Kollaboration

Auch wenn für Kooperation und Kollaboration empirische Nachweise für Kinder im mittleren Kindesalter fehlen, wird diese vierte Chance auch hier aufgeführt. Über das Internet können Heranwachsende Kontakt mit Gleichgesinnten aufnehmen, sich über gemeinsame Interessen austauschen und Erfahrungen teilen und es werden verschiedene Formen der Zusammenarbeit ermöglicht. So werden dabei gemeinschaftlich mediale Inhalte und Strukturen «bearbeitet» und dabei auch Neue erschaffen (Hajok 2020, 3).

3.4.2 Risiken

Wie eingangs bereits erwähnt, liegt der Fokus meist auf den potenziellen Gefahren, die aus der Nutzung von Medien und digitalen Artefakten resultieren (Hajok 2020). Der Gefährdungsatlas bündelt Phänomene,

«die einer unbeschwertem Teilhabe von Kindern (...) an digitalen Medien entgegenstehen, weil Gefährdungen für ihre persönliche oder informationelle Integrität bestehen können bzw. weil ihre Entwicklung oder Erziehung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten beeinträchtigt oder gefährdet sein kann» (Brüggen et al. 2022, 96).

Um Gefährdungen zu strukturieren, liegen unterschiedliche Systematiken vor (Hans-Bredow-Institut für Medienforschung an der Universität Hamburg; M. Livingstone und Haddon 2009; Sonck et al. 2011; Youth Protection Roundtable/Stiftung Digitale Chancen 2009). Die im EU Kids online Projekt entwickelte Systematik stellt die unterschiedlichen Rollen der Kinder in ihrer Mediennutzung sowie die darin relevant werdenden Gefährdungen dar (Sonck et al. 2011). Diese wird im Folgenden mit der Aufteilung nach Hajok (2019) kombiniert, sodass zunächst die inhaltsbezogenen Risiken, im Anschluss die konsumbezogenen, dann die kommunikationsbezogenen und schliesslich die verhaltensbezogenen Risiken dargelegt werden.

Inhaltsbezogene Risiken

Primär wird der Blick in Angebotsstrukturen und auf Inhalte gerichtet, die für *Kinder als Rezipierende* als ungeeignet oder gefährlich eingestuft werden, da diese entwicklungsbeeinträchtigend oder jugendgefährdend sind. Dazu zählen beispielsweise Darstellungen von Gewalt und Sexualität, aber auch problematische Werbeformen (Hajok 2019, 54). Neuss (2012) weist darauf hin, dass aus der Sicht der Kinder im mittleren Kindesalter sehr verschiedene Szenen unterschiedlicher Genre als ästhetisch brisant erlebt werden können (Neuss 2012, 57). Empirisch wird den Risiken der Onlinenutzung am meisten Aufmerksamkeit zugewiesen. Die KIM-Studie stellt für die 6-13-Jährigen dar, dass 7% der Internetnutzer:innen auf für sie ungeeignete Inhalte, 5% auf den Kindern unangenehme und 3% auf beängstigende Inhalte stießen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020, 70f.). Wesentlich geben die Kinder Inhalte der Kategorie «Erotik/ Pornographie», «Gewalt/ Prügelszenen» sowie «Horror-/ Gruselvideos» an (ebd.).

Konsumbezogene Risiken

Kinder nutzen und konsumieren zunehmend eigenaktiv Medienangebote und werden dadurch Marktteilnehmende und Vertragspartner:innen von Diensten und Angeboten, die in der Regel kommerzielle Interessen verfolgen (Hajok 2020, 5). Somit können Kinder als Teilnehmende Erfahrungen mit vertragsrechtlichen, kostenbezogenen oder datenschutzrelevanten Risiken gegenüberstehen (ebd.). Hajok (2020) beschreibt die vielfältigen Ausgestaltungen wie folgt:

«Das Spektrum reicht hier von unterschiedlichen <offiziellen> Altersangaben für die präferierten Dienste über eine intransparente Speicherung und Weitergabe persönlicher Daten (u. a. für die zielgruppenspezifische Aussteuerung von Werbung bzw. Targeting) bis hin zu undurchsichtigen Werbeformen (Product Placement, virales Marketing) und <versteckten> Kosten in den beliebten Spiele-Apps» (ebd.).

Bei smarten Spielzeugen ist das Gefährdungspotenzial zum Teil noch nicht umfänglich geklärt. Hier wird insbesondere die Gefahr hinsichtlich datenschutzrechtlicher Aspekte gesehen, indem Kinder durch personenbezogene Daten erfasst und diese als Informationen für gezieltes Marketing bzw. zur Produktentwicklung genutzt werden. Oftmals ist es nicht hinreichend transparent und dadurch nicht nachvollziehbar, welche Prozesse der Datenverarbeitung ablaufen, und somit bleibt es undurchsichtig, ob die Persönlichkeitsrechte gewahrt bleiben (Siller 2019, 124). Bergner et. al. kritisieren, dass die Rolle von Meta- und Verbindungsdaten zu wenig Beachtung erhalte (Bergner et al. 2018, 81f.).

Nicht zu vernachlässigen ist in dieser Kategorie auch das Mediennutzungsverhalten von Eltern und weiteren Erziehungsberechtigten, was eine Risikoquelle für Kinder darstellen kann, indem beispielsweise Eltern Inhalte über ihre Kinder teilen. Dies wird Sharenting genannt und setzt sich aus den englischen Begriffen to share und parenting zusammen. Die EU-Kids-Online-Studie hat zwar die 9-17-jährigen im Blick, stellt jedoch heraus, dass 44% der Eltern Fotos ihrer Kinder veröffentlichen und dies oftmals ohne die Erlaubnis der abgebildeten Kinder. Grösstenteils werden die Mitbestimmungs- und Persönlichkeitsrechte der Kinder missachtet (Lampert, Thiel, und Hasebrink 2020).

Kommunikationsbezogene Risiken

Kinder nehmen als Kommunizierende an Kommunikations- sowie an mediatisierten Austauschprozessen teil (siehe 3.3.2). In diesem Zusammenhang sind für das mittlere Kindesalter insbesondere online ausgetragenen Konflikte, Beleidigungen sowie Cybermobbing Gefährdungen. Insgesamt haben in Deutschland laut der Studie «Cyberlife III – Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern», die das Bündnis gegen Cybermobbing gemeinsam mit der Techniker Krankenkasse im Dezember 2020 veröffentlicht hat, mehr als 16,7% aller Schüler:innen schon einmal Cybermobbing erlebt (Beitzinger, Leest, und Süß 2022, 10). Häufig finden die Vorfälle in Klasse fünf und sieben statt und die Täter sind im näheren Umfeld der Kinder zu finden (Hajok, Siebert, und Engling 2019). Doch auch hier ist eine Verjüngung erkennbar, denn laut Angaben der Eltern haben 8% der Grundschul Kinder Erfahrungen mit Cybermobbing machen müssen (Beitzinger, Leest, und Süß 2022, 31). Im Altersverlauf

nehmen die Erfahrungen mit kommunikationsbezogenen Risiken, u. a. Grooming und unerwünschte sexualisierte Online-Kommunikation insbesondere bei Mädchen zu (dazu M. Kramer et al. 2022).

Verhaltensbezogene Risiken

Kinder bedienen sich der Möglichkeiten digitaler Medien, sie können als Akteur:innen sowie Produzierende auch Grenzen überschreiten und dadurch dysfunktionale sowie riskante Medienumgangsweisen etablieren (Hajok 2020, 5). So stehen Kinder in wechselseitigen Interaktionen mit anderen und können so, am vorangegangenen Beispiel Cybermobbing bleibend, auch selbst andere beleidigen oder bedrängen. Insbesondere hinsichtlich der Bildkommunikation laufen Kinder Gefahr, Urheber- oder Persönlichkeitsrechte zu verletzen (Brüggen et al. 2019, 38ff.). Zu dieser Kategorie gehört auch die Medienabhängigkeit (Hajok 2020, 5).

4. Aktivitäten im Kontext der Medien- und informatischen Bildung

Um die Aktivitäten der Medien- und informatischen Bildung für Kinder im mittleren Kindesalter darzustellen, wird eine typologische Unterscheidung der Bildungsmodalitäten vorgenommen, indem zwischen den Polen der formellen und informellen Bildungsprozesse (A) sowie zwischen den Polen der formalen und non-formalen Settings (B) unterschieden wird (siehe Abbildung 2).

Bei den Bildungsprozessen (A) wird eine akteursbezogene Perspektive eingenommen und «der Akzent liegt auf den subjektgebundenen Möglichkeiten erfolgreich zustande gekommener Bildung» (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2012, 95). Damit wird auch den informellen Bildungsprozessen Aufmerksamkeit zuteil. Dies ist insbesondere hinsichtlich des Erwerbs digitaler Kompetenzen und des Lernens mit digitalen Medien bedeutend, denn der Bildungsbericht 2020 betont hierfür den Stellenwert der informellen Kontexte (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 232).

Mit den Settings (B) werden die strukturellen Modalitäten für potenzielle Bildungsprozesse betrachtet und somit die Spannbreite zwischen institutionalisierten Bildungsarrangements und bildungsrelevanten lebensweltlichen Angeboten sichtbar. Die Unterschiede der Formalisierung der geplanten Bildungsarrangements werden dargelegt. So können die Rahmenbedingungen, die Kontexte und die Voraussetzungen der Bildungsorte und Lernwelten betrachtet werden.

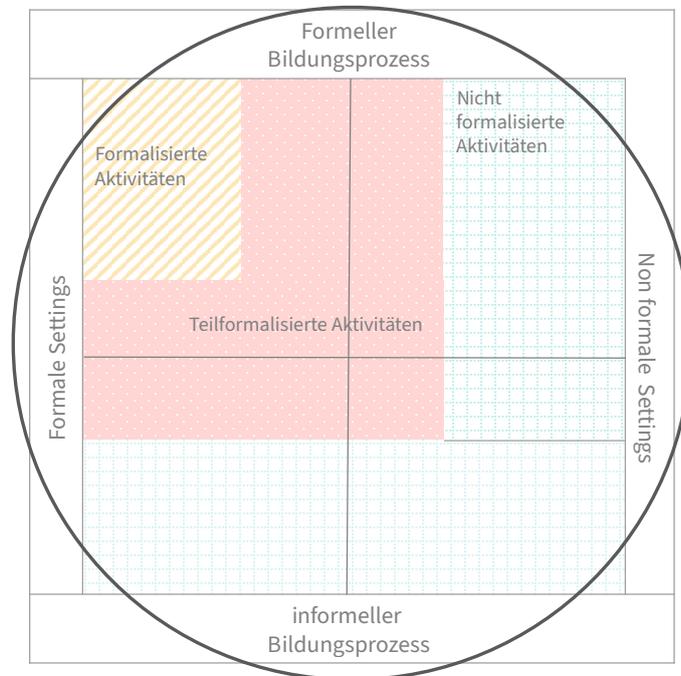


Abb. 2: Bildungsmodalitäten und Aktivitätsformen (eigene Darstellung nach BMFSFJ 2012, 97).

Verschiedene Aktivitäten können innerhalb dieser vier Pole angeordnet werden. Sie unterscheiden sich hinsichtlich des Bildungsorts, des Inhalts sowie der Inszenierung des Lernens. Dabei nimmt das luxemburgische Jugendwerk ‚Service national de la jeunesse‘ (Ministère de la Famille et de l’Intégration & Service National de la Jeunesse 2013) eine Gruppierung der Aktivitäten in *formalisierte*, in *nicht-formalisierte* sowie in *teilformalisierte* Aktivitäten vor (siehe Abbildung 2).

Im Anschluss werden die Aktivitätsformen im Kontext der Medien- und informatischen Bildung für Kinder im mittleren Kindesalter dieser Aufteilung folgend dargestellt. Dabei werden zentrale Aspekte des Forschungsstands erläutert und, falls vorhanden, die bildungspolitischen Anforderungen skizziert. Dem vorangestellt wird zunächst eine Klärung der Begriffe ‚Medienbildung‘ und ‚informatische Bildung‘.

4.1 Zu den Begrifflichkeiten ‚Medienbildung‘ und ‚informatische Bildung‘

In diesem Kapitel wird zunächst der Begriff Medienbildung und im Anschluss die informatische Bildung erklärt.

4.1.1 Medienbildung

Medienbildung gilt als ein medienpädagogischer Grundbegriff (Spanhel 2011) und weist ein heterogenes Definitionsspektrum auf:

«Mit dem Begriff Medienbildung werden [...] sowohl individuelle Bildungsprozesse als Ergebnisse von Lernprozessen bis hin zu institutionellen und bildungspolitischen Massnahmen und Konzepten bezeichnet» (Bettinger und Jörissen 2021, 82).

Bettinger und Jörissen (2021, 213f.) unterscheiden drei Perspektiven der Medienbildung, die er aufbauend auf unterschiedlichen Anschauungen von *Bildung* bestimmt. Zunächst die «öffentlich-politisch-administrativ» (ebd.) fokussierten Diskurse, in denen Bildung als Output im Bildungswesen und somit als standardisierbar und evaluierbar aufgefasst wird. Im zweiten «praxistheoretisch-pädagogischen» (ebd.) Diskurs wird *Bildung* als Ziel oder Ergebnis individueller Lernprozesse konzipiert. Im dritten «begrifflich-theoretisch» (ebd.) fokussierten Diskurs wird *Bildung* als transformatorisches Prozessgeschehen interpretiert. Der Begriff der Medienbildung wurde breit über die Medienpädagogik hinaus diskutiert (zu den unterschiedlichen Positionen und Verständnisse von Medienbildung (siehe Iske 2015). Kammerl (2015) konstatiert relative Einigkeit in der Medienpädagogik, indem Medienbildung als lebenslanger Bildungsprozess verstanden wird, der in unterschiedlichen Kontexten stattfindet und in dessen Rahmen Medienkompetenzen entwickelt werden.

Das Konzept der Medienbildung beruht auf der These, dass Bildungs- und Subjektivierungsprozesse sich grundsätzlich in medial geprägten, kulturellen Lebenswelten und in medialen Interaktionszusammenhängen ereignen (Jörissen und Marotzki 2009, 100). Daher bezeichnet Medienbildung die reziproke Erschliessung des Subjekts mit seiner medial geprägten Umwelt. Gekennzeichnet sind diese Bildungsprozesse «durch Kontextualisierung, Flexibilisierung, Dezentralisierung, Pluralisierung von Wissen- und Erfahrungsmustern, also durch die Eröffnung von Unbestimmtheitsräumen» (ebd., 19). Bildungsprozesse zielen dabei auf die Herstellung von Orientierungswissen, «welches einer reflexiven lebensweltlichen Integration von Informationen in die Selbst- und Welthaltungen der Individuen bedarf» (Helbig 2014, 40). Um in einer hochkomplexen Gesellschaft (vgl. Kapitel 2) partizipieren, das eigene Leben gestalten sowie den Alltag bewältigen zu können, wird Orientierungswissen benötigt (Marotzki und Jörissen 2010, 20). Dabei werden die Strukturen von Weltansichten wesentlich durch Medien bestimmt, dies sowohl auf kultureller als auch auf individueller Ebene. Medien bieten den Menschen eine Vielzahl an Möglichkeiten der Artikulation sowie Partizipation. Deutlich wird, dass Artikulation dabei nicht von Medialität zu trennen ist und es neben der reflexiv-sprachlichen auch mediale und ästhetische Ausdrucksformen gibt. So führt Medienbildung zu einer Öffnung neuer Sichtweisen hinsichtlich komplexerer Welt- und Selbstbezüge, jedoch kann dieser Vorgang nur begrenzt geplant werden (vgl. dazu Thumel 2024b). Ein pädagogisches Ziel ist es, den Vorgang zu initiieren und Bildungspotenziale der medialen Partizipationsmöglichkeiten und Artikulationsfelder zu erschliessen (ebd., 36).

4.1.2 Informatische Bildung

Informatik ist ein Kunstwort, welches sich aus Information und Automatik zusammensetzt und in Deutschland 1957 geprägt wurde (Bergner et al. 2018, 41). Gleichzeitig gilt die Informatik als Bezugsdisziplin der informatischen Bildung und wird auch als «Wissenschaft, die sich mit Fragen rund um die automatische Verarbeitung von Daten beschäftigt» bezeichnet (Gesellschaft für Informatik 2019, 20). Gegenstandsbereich ist demnach die systematische und automatisierte Verarbeitung von Informationen, welche einerseits für Wirtschaft, Technik, Wissenschaft und den Bildungssektor bedeutsam sind, aber andererseits auch für die Kultur, das Individuum und die Gesellschaft als relevant gelten (u. a. Gesellschaft für Informatik 2019, 20). Breier prägte den Begriff der informatischen Bildung:

«Informatische Bildung ist jener Teil der Allgemeinbildung, der die Welt unter informationellem Aspekt betrachtet, während die naturwissenschaftlichen Fächer den stofflichen oder energetischen Aspekt in den Mittelpunkt ihres Unterrichts stellen» (Breier 2004, 10).

Der Diskurs um die informatische Bildung ist stark aus schulischer Perspektive geführt. Magenheim und Romeike (2019) stellen die Geschichte und das Verständnis des Fachlichen und des Unterrichtsfachs Informatik dar und schlussfolgern für den heutigen Informatikunterricht:

«Er soll den Auswirkungen der durch Informatik und Computer durchdrungenen Gesellschaft Rechnung tragen. In der Auseinandersetzung mit den Methoden, Prinzipien und Arbeitsweisen der Wissenschaft Informatik können die Kompetenzen und Denkweisen erworben werden, die notwendig sind, um Grundlagen, Funktions- und Wirkprinzipien digitaler Systeme zu verstehen, sie effizient zu nutzen und deren Auswirkungen zu reflektieren» (Magenheim und Romeike 2019, o. S.).

Dass neben der effizienten Nutzung von digitalen Artefakten bzw. Informations- und Kommunikationstechnologien ein Verständnis und die Reflexion der Auswirkungen steht, wird auch von den Fachexpert:innen der Expertise «Frühe informatische Bildung im Elementar- und Primarbereich» betont⁷. Anschliessend an Döbeli Honegger (2015) stellen sie das Verstehen der Grundkonzepte der automatisierten Informationsverarbeitung, das Nutzen der Grundkonzepte für Problemlösungen und zum Verstehen der Informationsgesellschaft (Bergner et al. 2018, 70) heraus.

⁷ In der Expertise geben Fachexpert:innen Empfehlungen für die Entwicklung der inhaltlichen Angebote der Stiftung *Haus der kleinen Forscher*. Die Initiative *Haus der kleinen Forscher* engagiert sich für frühe Bildung in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) für Kinder im Elementar- und Primarbereich. *Haus der kleinen Forscher* ist ein Zusammenschluss der McKinsey & Company, der Helmholtz-Gemeinschaft, der Siemens Stiftung und der Dietmar-Hopp-Stiftung und erhält eine Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

Für Kinder im Elementar- und Primarbereich unterstreichen die Expert:innen zum einen die Orientierung in der digitalen Welt, zum anderen das Verstehen dieser Welt und schliesslich das Kennenlernen der Ausdrucksmöglichkeiten sowie das gestalterische, partizipative und verantwortungsvolle Mitwirken an der Weiterentwicklung dieser digitalen Welt (ebd., 72).

4.2 Formalisierte Aktivitäten

Formalisierte Aktivitäten sind Angebote der formellen Bildungsprozesse in formalen Settings (siehe Abbildung 2). Somit sind es Angebote, die vorsätzlich Bildungsziele verfolgen, die innerhalb des von der übrigen Umwelt abgegrenzten Schul- und Ausbildungssystems planmässig organisiert und gesellschaftlich anerkannt sind (Ministère de la Famille et de l'Intégration & Service National de la Jeunesse 2013). Da auch für Kindertageseinrichtungen ein gemeinsamer Rahmen der Länder existiert und Bundesländer gleichermaßen Bildungsziele in Bildungsplänen festschreiben, werden in dieser Arbeit Aktivitäten in Kindertageseinrichtungen bei den formalisierten Aktivitäten aufgenommen.

Zunächst wird der Forschungsstand der formalisierten Aktivitäten hinsichtlich der Medien- und informatischen Bildung in Kindertageseinrichtungen, im Anschluss jener in Grundschulen zusammenfassend dargestellt.

4.2.1 Rolle der Kindertageseinrichtungen

Seit 2004 ist eine frühe Medien- und informatische Bildung als Teil der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen in den gemeinsamen Rahmen der Länder für die Bildung in Kindertageseinrichtungen aufgenommen worden (JMK – Jugendmedienkonferenz/KMK-Kultusministerkonferenz 2004). Darin wird die «Vermittlung von Kenntnissen über die Verwendungs- und Funktionsweisen von technischen und informationstechnischen Geräten, die den Alltag der Kinder prägen, und von Fertigkeiten des praktischen Umgangs damit» (ebd., 4) als wichtige Aufgabe pädagogischer Fachkräfte betont. Obwohl dieser Rahmen kein verbindliches Dokument für die Gestaltung der Praxis in deutschen Kindertageseinrichtungen darstellt, fällt auf, dass die Mehrzahl der danach veröffentlichten Bildungspläne den Bereich der Medienbildung bzw. Medienerziehung verankerten (Friedrichs-Liesenkötter 2019). Jedes Bundesland erstellt eigene Bildungspläne, die für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen einen strukturellen Rahmen geben und dem pädagogischen Personal als Orientierung beziehungsweise Grundlage für seine Arbeit dient (Friedrichs und D. M. Meister 2015, 290). Inhaltlich unterscheiden sich die Vorstellungen und die konkreten Umsetzungsvorschläge für den Kitaalltag. In den meisten Bildungsplänen werden die Möglichkeiten der Mediendidaktik, die Nutzung der technischen Geräte und die Förderung des sachgerechten Umgangs fokussiert.

Die technische Ausstattung hat sich in den Kindertageseinrichtungen in den letzten Jahren verbessert. So zeigt schon die 2018 durchgeführte Online-Befragung von 118 Leitungs- und Fachkräften in rheinland-pfälzischen Kindertageseinrichtungen auf, dass nahezu alle Einrichtungen über Drucker, einen Zugang zum Internet, Laptops, Digitalkameras und einen oder mehrere E-Mail-Accounts verfügen (Schmid 2019, 47ff.). In mehr als drei Viertel der Einrichtungen waren Scanner, PCs, Beamer und Datenverarbeitungsprogramme und in knapp jeder Dritten Tablets vorhanden (ebd.). Dennoch fasst Reichert-Garschhammer (2020) treffend zusammen, «dass die meisten Kitas in Deutschland momentan eher wenige digitale Geräte besitzen, die für die pädagogische Arbeit genutzt werden und noch seltener diese Geräte auch den Kindern zur Verfügung stehen» (Reichert-Garschhammer 2020, 13). So zeigen empirische Ergebnisse hinsichtlich der pädagogischen Nutzung digitaler Medien in Kindertageseinrichtungen, dass eine systematische und praktische Umsetzung nicht erfolgt (für einen Überblick Cohen und Hemmerich 2019; Friedrichs-Liesenkötter 2016; Knauf 2019; Schmid 2019; Schubert et al. 2018)

Bergner et al. (2018, 133) stellen heraus, dass die möglichen konstruktiven und kreativen Möglichkeiten, mit und innerhalb von Informatiksystemen Neues zu schaffen und sich ihre digitale Welten nützlich zu gestalten, vernachlässigt werden. Friedrichs-Liesenkötter (2016) kommt zu dem Schluss, dass das pädagogische Personal die Einrichtungen häufig als «Schutzraum vor negativen medialen Einflüssen» (Friedrichs-Liesenkötter 2016, 353) sieht. Auf Grund dieses bewahrpädagogischen Ansatzes (Süss, Lampert, und Trültzsch-Wijnen 2018) und fehlender Kompetenzen der Fachkräfte sind digitale Medien in Kindertageseinrichtungen spärlich vorhanden (Wagner, Eggert, und Schubert 2016).

4.2.2 Rolle der Grundschulen

Mit der KMK-Strategie «Bildung in der digitalen Welt» (Kultusministerkonferenz 2016) sind verbindliche Forderungen nach einer Förderung von Medien- und informatischer Bildung als Querschnittsaufgabe in allen Schulformen und -fächern verabschiedet worden, so auch in der Grundschule. Die Verantwortung für die Umsetzung dieser Forderungen liegt zum einen bei den Ländern, zum anderen bei den Schulträgern und schliesslich bei den Schulen selbst (Brüggen, G. Bröckling, und Wagner 2017, 12).

Der Grundschule als erster öffentlichen Pflichtschule für alle Kinder kommt die Aufgabe zu, für alle Schüler:innen bereits frühzeitig Grundlagen zum Kompetenzerwerb für eine aktive, selbstbestimmte Teilhabe in einer digitalen Welt zu legen (Kultusministerkonferenz 2016). Doch Studienergebnisse offenbaren, dass die Grundschule dem Ziel einer grundlegenden Medien- und informatischen Bildung für alle Kinder nicht ausreichend nachkommt und diese in der Grundschule weitgehend unsystematisch und längst nicht flächendeckend integriert ist (u. a. Eickelmann,

Aufenanger, und Herzig 2014, 22; Eickelmann und Drossel 2018). Als Ursache für die (Nicht-)Nutzung digitaler Technik und Angebote hinsichtlich einer Medien- und informatischen Bildung in Grundschulen werden die technischen und pädagogischen Kompetenzen sowie Einstellungen und normative Überzeugungen der Lehrkräfte ausgemacht (Appleton 2003; Skorsetz et al. 2020; Schweizer und M. Horn 2014; Straube, Brämer, und Köster 2020).

4.3 Nicht formalisierte Aktivitäten

Nicht formalisierte Aktivitäten finden als informelle Bildungsprozesse sowohl in formalen als auch in non-formalen Settings statt. Sie sind demnach Aktivitäten, die keinen Bildungsauftrag verfolgen und wenig standardisiert sind. Ein Gespräch unter Schüler:innen in der Grundschule hat in formalen Settings einen informellen Charakter. Dagegen ist ein Gespräch von Kindern mit ihren Eltern auf dem Spielplatz ein informeller Bildungsprozess in non-formalen Setting. Für das mittlere Kindesalter ist, wie zuvor dargestellt, die Rolle der Familien zentral, aber auch die Peers gewinnen an Bedeutung. Dies gilt auch hinsichtlich der Medien- und informatischen Bildung, diese beiden Kontexte werden im Folgenden dargestellt.

4.3.1 Rolle der Familien

Familien spielen eine zentrale Rolle hinsichtlich des kindlichen Gebrauchs von Medien sowie digitaler Artefakte. In den Familien wird entschieden, mit welchen Medien Kinder in Kontakt kommen und hier prägen sich erste Mediennutzungsstile (J. Müller 2020, 108). Durch die Eltern wird Kindern der Zugang zu den Medien ermöglicht, sie regulieren ihre Nutzung (Kammerl und M. Kramer 2016, 22). Familien gelten als «Ort der primären Medienerfahrungen» (Kamin und L. Richter 2021, 2). In den letzten Jahren wurde der Alltag mit (digitalen) Medien in Familien sowohl aus Perspektive der Kinder als auch der Eltern (u. a. Pfaff-Rüdiger, Oberlinner, und Eggert 2020; Wagner, Gebel, und Lampert 2013) und das familiäre Zusammenspiel (u. a. Kammerl, Lampert, und J. Müller 2022; Paus-Hasebrink und Sinner 2021; Schlör 2016) aus interdisziplinärer Betrachtung untersucht. Im Folgenden werden zwei Aspekte herausgestellt, die für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse sind. Das ist zum einen die stark variierende Art und Nutzung von Medien und digitalen Artefakten, die zu Differenzen im Medienhandeln der Kinder im mittleren Kindesalter führt, zum anderen die Unsicherheit der Eltern hinsichtlich der Medienerziehung der Kinder sowie die Forderungen nach Unterstützung.

Differenzen im Medienhandeln der Kinder im mittleren Kindesalter

Kinder im mittleren Kindesalter nutzen vornehmlich Geräte der Familien, besitzen aber zunehmend eigene Geräte (siehe 3.3). Dabei moderieren Familien die Nutzung im Rahmen medienerzieherischer Intervention unterschiedlich, dazu der Hinweis auf die sechs Medienerziehungsmuster, die Wagner et al. (2013) im Rahmen des qualitativ ausgerichteten Untersuchungsmoduls der Studie *«Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie»* ausarbeitete. Das erzieherische Handeln der Eltern steht im Zusammenhang mit der elterlichen Wahrnehmung von Medienerziehung, den medienerzieherischen Ansprüchen und der elterlichen Haltung gegenüber Medien und dem Mediengebrauch der Kinder (ebd.). Die Erziehungsmuster orientieren sich an diesen drei Kategorien und unterscheiden sich insbesondere durch die Dimensionen *«Orientierung am Kind»* und *«medienerzieherisches Aktivitätsniveau der Eltern»* (ebd., 143ff.). Dabei können die sechs Muster in drei Gruppen zusammengefasst werden. Eine Gruppe bilden die Muster sowohl mit hohem medienerzieherischem Aktivitätsniveau als auch hoher Kindorientierung (Individuell unterstützen, Rahmen setzen). Die zweite Gruppe umfasst hohe medienerzieherische Aktivität und geringe Kindorientierung (normgeleitet reglementieren, funktionalistisch kontrollieren). Die dritte Gruppe bündelt die beiden Muster mit geringer medienerzieherischer Aktivität (laufen lassen, beobachten und situativ eingreifen). Anhand der sechs unterschiedlichen Muster wird deutlich, dass Kinder in ihren Familien nicht nur unterschiedliche Erfahrungen mit Medien und digitalen Artefakten sammeln, sondern auch unterschiedliche Begleitung und Unterstützung erhalten (ebd.).

Wurde unter dem Begriff First Level Digital Divide der Zugang bzw. die Art des Zugangs zu Medien beschrieben und somit die Unterschiedlichkeiten der Teilhabe an Medien in der finanziellen und technischen Ausstattung sowie der sozialen Regulierung ins Zentrum gestellt, so zeigt der Second Level Digital Divide, dass unabhängig von der Ausstattung das kulturelle Kapital und die Lebenslagen über die Interessen und die Nutzung entscheiden. So werden Differenzen im Medienhandeln hauptsächlich auf das unterschiedlich verfügbare ökonomische, kulturelle und soziale Kapital (Bourdieu) zurückgeführt. Verschiedene Studien (Iske, Klein, und Kutscher 2004; Kutscher et al. 2009; Livingstone et al. 2015; Wagner 2008; Zillien 2009) zeigen, dass Heranwachsende, die besser mit den genannten Kapitalien ausgestattet sind, ein bildungsinstitutionell anschlussfähiges Medienhandeln aufweisen, was sich beispielsweise bei der Recherche im Internet sowie beim Einsatz des Internets für Lernzwecke zeigt (u. a. DIVSI – Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet 2015; Sonck et al. 2011). Auch hinsichtlich der Gestaltung, Produktion und Veröffentlichung eigener Inhalte im Internet offenbaren sich Unterschiede, abhängig

vom sozialen Status und vom Bildungskapital. Dies veranlasst Rudolph (2018) den Second Level Digital Divide um den Bereich der partizipativen Medienpraktiken zu erweitern (Rudolph 2018, 296ff.).

Unsicherheit der Eltern hinsichtlich der Medienerziehung und Unterstützungsbedarfe Eltern geben an, dass sie sich unsicher fühlen bezüglich der Vermittlung des souveränen Umgangs mit Medien (u.a Initiative D21 e.V 2016; Wagner, Eggert, und Schubert 2016). Insbesondere sozial benachteiligte Eltern wünschen sich Unterstützung bei der Medienerziehung durch formale Bildungsinstitutionen (Paus-Hasebrink 2019, 125).

Insgesamt hat es beim Grossteil der Eltern hohe Priorität, Kinder auf die Wichtigkeit und Bedeutung der Medien und digitalen Artefakte hinzuweisen und das Thema früh vorzubereiten (Education Group GmbH 2022). Dabei sehen Eltern insbesondere Schulen und weniger Kindergärten in der Verantwortung, passende Informationen zur Verfügung zu stellen (Education Group GmbH 2022; Initiative D21 e.V 2016).

4.3.2 Rolle der Peers

Im mittleren Kindesalter verstärken sich die Einflüsse von Gleichaltrigen oder von Kindern mit gleichen Interessen (Eickelmann, Aufenanger, und Herzig 2014, 20; Krappmann 1991). Hallinan (1980) stellt heraus, dass Kinder Tätigkeiten nachgehen und über Themen sprechen, die ihnen vergnüglich und wichtig seien und die Erwachsene nicht ernst nehmen, meiden oder sogar untersagen (zitiert nach Aufenanger 2004, 241). Dies gilt auch für Medienthemen. Wenn Kinder auf andere Kinder treffen, werden sie auch mit deren Medienerfahrungen konfrontiert. Kinder sprechen über Medien(-inhalte) sowie -figuren, die sie aus Medien kennen und spielen diese nach (u. a. Fleischer 2014b, 308; Paus-Haase 1998).

Kinder nutzen auch gemeinsam Medien. Die KIM-Studie gibt Auskunft über Medienbeschäftigungen, denen gemeinsam mit Freund:innen nachgegangen wird. (Knapp) ein Drittel der 6-13-Jährigen geben an, eher gemeinsam mit ihren Freund:innen online Filme und Videos zu schauen sowie digitale Spiele zu spielen⁸ (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020, 18). Der Medienumgang kann aufgrund des eigenen Gerätebesitzes bzw. des Gerätebesitzes von Freund:innen nicht mehr unter der direkten Kontrolle der Eltern stattfinden, weshalb Kinder mehr Freiheiten in ihrer inhaltlichen wie auch zeitlichen Nutzung haben. Auf diese Weise werden Kinder, die bisher von Medien ferngehalten wurden, durch die Erweiterung ihres Aktionsradius, mit Medien bzw. deren Inhalten konfrontiert (Wagner, Eggert, und Schubert 2016, 11).

⁸ An dieser Stelle muss darauf verwiesen werden, dass die Erhebung im Sommer 2020 stattfand, während der Einschränkungen durch die Corona-Pandemie.

4.4 Teilformalisierte Aktivitäten

Mit *teilformalisierte Aktivitäten* werden weitestgehend formalisierte Bildungsprozesse beschrieben, die sowohl in formalen als auch in non-formalen Settings stattfinden. Dazu zählen beispielsweise ein Ausflug der Familie in ein Museum mit der Teilnahme an einer Führung, oder ein Angebot in einer Projektwoche in der Schule, welches von externen Pädagog:innen durchgeführt wird und unbenotet bleibt. Die Aktivitäten verfolgen ein Bildungsziel, welches jedoch nicht curricular verankert sein muss.

Im Folgenden werden einerseits die Rolle der Kinder- und Jugendhilfe in der Medien- und informatischen Bildung und andererseits weitere bildungsrelevante Angebote betrachtet, die neben schulischen Lernangeboten auch kommerzielle Lern- und Erlebnisorte umfassen.

Dabei kann an dieser Stelle vorweggenommen werden, dass der Forschungsstand bezüglich teilformalisierten Aktivitäten im Feld der Medienbildung und insbesondere der informatischen Bildung für Kinder im mittleren Kindesalter unergiebig ist.

4.4.1 Rolle der Kinder- und Jugendhilfe

Die Kinder- und Jugendberichte beinhalten eine Bestandsaufnahme sowie Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe. Diese tragen den Langtitel «Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland» und werden von einer von der Bundesregierung beauftragten Expert:innenkommission erstellt (BMFSFJ 2013). Im 14. Bericht aus dem Jahr 2013 wird die Mediatisierung als Herausforderung an die Kinder- und Jugendhilfe herausgestellt, die sowohl den erzieherischen Kinder- und Jugendmedienschutz wie auch die befähigende Medienbildung zur Aufgabe der Jugendhilfe macht.

Im Mai 2015 hat die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) das Bundesländer-Eckpunktepapier «Aufwachsen mit digitalen Medien» beschlossen. Darin wird die Bedeutung des Rechts aller Kinder auf ein gutes Aufwachsen mit Medien betont und den Schwerpunkt auf den erzieherischen Kinder- und Jugendschutz gelegt. So wird der «Förderung der individuellen Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen als präventive Massnahme eine sehr wichtige Rolle» (vgl. KJM o. J.) zugeschrieben. Im Sinne des §14 des Sozialgesetzbuchs (SGB), Achtes Buch (VIII) werden Kinder und Jugendliche durch Angebote des Erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes entscheidend in ihrer Entwicklung gefördert, indem sowohl die Sensibilisierung für Gefährdungslagen als auch Schutzaspekte in Angeboten thematisiert werden (§14 SGB VIII). Im 15. Kinder- und Jugendbericht wurde herausgestellt, dass

«digitale Kompetenzen [...] immer häufiger Grundlage erfolgreicher Arbeits- und Bildungsbiografien» (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017, 21) sind.

Für die vorliegende Arbeit werden die Ganztagsangebote der Grundschulen, (Schul-)Horte, Angebote in der Unterrichtszeit sowie die offene Kinder- und Jugendarbeit skizziert.

Ganztagsangebote

In den letzten Jahren, auch als Reaktion auf das schlechte Abschneiden der Kinder bei Schulleistungstests sowie auf den sogenannten «PISA-Schock» zu Beginn des 21. Jahrhunderts (siehe 2.2.2), wurden die Ganztagsangebote für Grundschul Kinder flächendeckend ausgebaut. Pädagogische Zielsetzungen waren dabei die individuelle Förderung aller Kinder, die Verbesserung der Chancengerechtigkeit oder die Veränderung der Lernkultur (Rauschenbach et al. 2012)⁹. Innerhalb von zwanzig Jahren ist die Ganztagschule zum integralen Bestandteil des Bildungssystems geworden und hat diese verändert (Neuber und Golenia 2018, 9). In der deutschen föderalen Schullandschaft ist eine Vielfalt an Modellen etabliert worden, die sich unter anderem darin unterscheiden, wie ausserunterrichtliche Aktivitäten und Unterricht verzahnt sind und wie Kooperationen mit ausserschulischen Trägern gestaltet werden (Hugger 2020a).

Hinsichtlich der Aktivitäten der Medien- und informatischen Bildung wird Potenzial im Ganztagsbereich gesehen. So empfehlen exemplarisch Hocke et al. (o. A.) eine Zusammenarbeit der offenen Kinder- und Jugendarbeit mit dem Ganztagsbereich hinsichtlich des Umgangs mit digitalen Medien, da «die Prinzipien der offenen Kinder- und Jugendarbeit [...] eine entscheidende Grundlage für Teilhabe und fördernde Bildungsarrangements dar[stellen], die Schule allein nicht bieten kann» (ebd.). Jedoch wird postuliert, dass sowohl in der technischen Ausstattung sowie Infrastruktur als auch bei der medienpädagogischen Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte Verbesserungsbedarf bestünde (ebd.). Die Medienpädagog:innen Anfang und Demmler (2017) stellen fest, dass Kinder durch die Ganztagschulen an den Ort Schule gebunden sind. Sie sehen trotz der Gefahr, dass ausserschulische Medienarbeit von der Schule vereinnahmt werde und somit ihre Eigenständigkeit verliere, die Notwendigkeit, die Kooperation von schulischen und ausserschulischen Einrichtungen auszuloten und auszubauen (Anfang und Demmler 2017, 33). Inwiefern eine Zusammenarbeit mit dem Ganztagesangebot der Grundschulen stattfindet, ist dabei empirisch nicht beantwortbar. Lediglich die «Ganztage digital»-Studie forscht zur Medienbildung in der Ganztagschule, indem sie Prozesse der Medienbildung in

⁹ Es kommt hinzu, dass im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) festgeschrieben ist, dass Tagesangebote der Unterstützung der Eltern dienen, um die familiäre Erziehung zu unterstützen und dazu, elterliche Berufstätigkeit und Kindererziehung vereinbar zu machen (zitiert nach Kunze, Schubert 214).

Schulen, jedoch für die Sekundarstufe I untersucht (Hugger 2020a). Aus einer Befragung von Schulleitungen der Sekundarstufe I geht hervor, dass in ausserunterrichtlichen Bereichen der Ganztagschulen Angebote zu neuen Medien stark verbreitet sind (ebd., 409).

Horte

Für Horte gewährt die qualitative Studie ‚Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Kindertageseinrichtungen‘ (Schubert et al. 2018) einen Einblick in die Praxis. Digitale Medien haben in den Horten Einzug gehalten, meist aber als Organisations- und Kommunikationsmittel, als Lernwerkzeug für schulische Aufgaben oder für Lernspiele (ebd., 2). Eine kleine Gruppe des pädagogischen Personals in den Horten stellt den spielerischen Umgang mit digitalen Medien in das Zentrum ihrer Arbeit. So werden Medien zum Erforschen und Erkunden eingesetzt und dies soll «ganz ausdrücklich in anderer Form als Wissensvermittlung in der Schule» (ebd., 28) geschehen. Auch werden vereinzelt Spielekonsolen eingesetzt (ebd., 24). Lediglich eine Einrichtung berichtet von einem mehrwöchigen Projekt der informatischen Bildung (ebd., 31).

In der Unterrichtszeit

In der Unterrichtszeit finden Projekte der Medien- und informatischen Bildung statt (Breiter, Welling, und Stolpmann 2010, 132; Brüggem, G. Bröckling, und Wagner 2017; Wahl 2012). Anhand einer explorativen Studie werden die Bildungspartnerschaften zwischen Akteur:innen der Medienbildung und Schulen untersucht, indem Zielvorstellungen und Schwerpunkte der medienpädagogischen Angebote sowie die Herausforderungen und die Erträge analysiert werden (Brüggem, G. Bröckling, und Wagner 2017). Mittels einer teilstandardisierten Onlinebefragung wurden 164 Akteur:innen befragt, wobei nur 10 % der Befragten an Schulen und davon nur zwei an Grundschulen arbeiten. Der grösste Teil der Befragten sind ausserschulische Partner:innen (79 %) die häufig angeben, mit Grundschulen zusammengearbeitet zu haben (ebd., 24). Bei der Ergebnisdarstellung wird nicht zwischen den einzelnen Schulformen unterschieden, weshalb die Ergebnisse nicht explizit für die Grundschulen und somit für Kinder im mittleren Kindesalter dargestellt werden können. Über 70 % der Angebote sind zeitlich begrenzt und finden während der Unterrichtszeit in der Schule statt.

Offene Kinder- und Jugendarbeit

Die offene Kinder- und Jugendarbeit stellt einen weiteren Arbeitsbereich der Kinder- und Jugendhilfe dar. Im Sozialgesetzbuch VIII ist das Arbeitsfeld gesetzlich geregelt. Dort wird unter anderem der Auftrag formuliert, Angebote zur Verfügung zu stellen, die «an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und

mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlichen Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen» (§11, Abs. 1 SGB VIII). Als zentrales Kennzeichen offener Kinder- und Jugendarbeit nennen Peucker, Pluto und Santen (2021) das Offenstehen der Einrichtungen für prinzipiell jede bzw. jeden (ebd., 480). Das Handlungsfeld der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit ist durch einen beständigen Veränderungsprozess gekennzeichnet, indem immer wieder auf die Heranwachsenden und deren Fragen und Probleme reagiert wird und auch reagiert werden muss. Aufgrund dessen sind «Arbeitsweisen, institutionelle Formen, konzeptionelle Grundfragen und methodische Handlungsweisen» (Deinet und Sturzenhecker 2005, 11) nicht festgelegt, da diese dem Gegenstand an sich widersprechen (Sturzenhecker 2005).

Die Bandbreite an Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit ist gross und vielseitig (für einen umfassenden Überblick Deinet et al. 2021). Kutscher (2021) sieht digitale Medien in der offenen Kinder- und Jugendarbeit in zweifacher Weise vertreten. Die Bedeutung der Medien in der Lebenswelt der Kinder verlangt zum einen nach einer «reflexive[n] Auseinandersetzung mit der Relevanz, den Erscheinungs- und Gebrauchsformen digitaler Medien im Alltag» (Kutscher 2021, 1439) der Kinder. Zum anderen sind digitale Medien durch pädagogisch intendierte Angebote in Form von Medienprojekten (Internetcafés o. ä.) vertreten (ebd.). Die bundesweite Befragung von Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit in öffentlicher und freier Trägerschaft des Deutschen Jugendinstituts e.V. (DJI) zeigt, dass in 66 % der Einrichtungen Kinder zwischen 6 bis 9 Jahren zur Zielgruppe gehören. Auch ist eine inhaltlich-thematische Breite an Angeboten auszumachen und in 49% der Einrichtungen gibt es medienpädagogische Angebote (Peucker, Pluto, und Santen 2021, 488f.).

4.4.2 Rolle weiterer bildungsrelevanter Angebote

Mit weiteren bildungsrelevanten Angeboten werden im 12. Kinder- und Jugendbericht institutionelle nebenschulische Lernangebote sowie kommerzielle Lernorte und Erlebnisorte zusammengefasst, die meist ein monothematisches Angebot mit einem speziellen Lerngegenstand im Fokus darstellen (BMFSFJ 2013, 94). Diese Angebote finden nur bis zu einem gewissen Grad in einheitlichen und festen Strukturen statt (Sturzenhecker 2013), sodass diese schwer zu erfassen sind. Dies gilt auch für Angebote im Feld der Medien- und informatischen Bildung, da es hier an validen Aussagen fehlt.

Brüggen und Bröckling (2017) (konstatieren eine starken Tradition der Medienpädagogik in ausserschulischen Bildungsfeldern (Brüggen und G. Bröckling 2017, 155). Seit den 1990er Jahren haben sich nach Hugger (2021) diese Anbieter weiterer bildungsrelevanter Angebote von öffentlichen, freien und kommerziellen Trägern vervielfältigt, was er mit *Diversifizierung* beschreibt (Hugger 2021, 88). Dazu kommt,

dass die Medienpädagogik in den letzten Jahrzehnten von einer Randerscheinung ins Zentrum der Diskurse über Pädagogik und Bildung rückte (Lutz und Rösch 2020, 6).

Das Feld der außerschulischen informatischen Bildung gilt als dynamisch (Wörz 2018, 59). Insbesondere in dem Themenfeld Coding und Making für Kinder «gibt es zahlreiche Projekte und Initiativen» (ebd.). Doch es fehlt an empirischen Ergebnissen und systematischen Überblicken. Mit den Entwicklungen der Code Week Deutschland kann exemplarisch auf die Dynamik in diesem Feld verwiesen werden. Jährlich findet die Code Week statt, «um Kinder und Jugendliche für die digitale Welt zu begeistern» (<https://www.codeweek.de/1.11.2022>). Die EU Code Week wurde 2013 von den Young Advisors for the Digital Agenda Europe ins Leben gerufen, seitdem wird die Bewegung von Ehrenamtlichen getragen. Dabei ist die Code Week eine sogenannte Graswurzelbewegung, was bedeutet, dass diese eine gesellschaftliche Initiative ist und jede:r kann eine Veranstaltung im Rahmen der Code Week beitragen¹⁰. Auf der Webseite der Code Week Deutschland wird dargestellt, dass die Angebote in Deutschland seit Beginn der Code Week stetig wachse – 2021 seien mehr als 1000 Aktivitäten im Rahmen der Code Week angeboten worden (vgl. <https://www.codeweek.de/zahlen-fakten>).

Auch wenn kaum empirisch gestützt, finden sich Hinweise auf eine Vielzahl an weiteren bildungsrelevante Angebote im Feld der Medien- und informatischen Bildung, die mit unterschiedlichen pädagogischen Ausrichtungen und Zielsetzungen teilformalisierte Aktivitäten für Kinder anbieten. Im Folgenden werden zunächst Hinweise auf die Arbeitsorte sowie die Finanzierung der Angebote aufgeführt und schliesslich die Bildungspraktiker:innen im Feld der Medien- und informatischen Bildung beleuchtet.

Arbeitsorte

Die quantitative Untersuchung von Wahl (2012, 56) bietet einen Einblick in die vielseitigen Arbeitsorte von außerschulisch agierenden Medienpädagog:innen. Knapp ein Drittel gibt als Einrichtungstyp freie Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen an. Daneben werden Schulen/ Hochschulen (6%), Vereine (5%), Bürgerfunk (5%), Landesmedienanstalten (4%), Jugendverbände (4%), Bibliotheken (3%), Medienzentren (3%) sowie private Agenturen und Unternehmen (3%) angegeben¹¹. Zu diesen Arbeitsorten rechnet Hugger (2021) für den medienpädagogischen

10 Die Code Week Deutschland wird von der Körber Stiftung initiiert, beraten und unterstützt (<https://koerber-stiftung.de/projekte/code-week/die-bundesweite-bewegung/>).

11 Wahl (2012) codierte die zahlreichen Antworten aus dem offenen Antwortfeld nach und weist auf die Vorsicht bei der Interpretation hin, da nicht gewährleistet werden könne, dass die Zuordnung zu den Gruppen auch aus der Sicht der Befragten eindeutig sei (Wahl 2012, 56).

Kernbereich¹² die Kindertagesbetreuung sowie Schule und Ganztagschule (Hugger 2021, 86). Dabei bezieht er sich auf eigene Beobachtungen des medienpädagogischen Stellenmarkts, indem er (nicht systematisch) auf den Newsletter der Gesellschaft für Medienpädagogik, der Kommunikationskultur und deren Meldungen über offene Stellen zurückgreift.

Öffentliche Bibliotheken gewinnen im Feld der Medien- und informatischen Bildung an Bedeutung, hier werden nach Müller (2020) einerseits Medienpädagog:innen freiberuflich oder festangestellt beschäftigt, andererseits werden Bibliothekar:innen auch für pädagogische Arbeit im Feld der Medien- und informatischen Bildung ausgebildet (u. a. https://netzwerk-bibliothek.de/de_DE/home). Die Bedeutung der Bibliotheken als Bildungsort unterstreicht exemplarisch die Gründung der Fachgruppe der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur ‚Medienpädagogik in Bibliotheken‘ im Januar 2021.

Als weiterer Arbeitsort kommen in jüngster Zeit Makespace, Fablabs o. ä. hinzu (zum Ansatz des pädagogischen Making siehe Thumel 2024a). Als Makespaces werden Werkstätten bezeichnet, in denen Personen Zugang zu modernen Fertigungsverfahren für Einzelstücke ermöglicht wird (Knaus und Jennifer Schmidt 2020, 3). «Hier treffen sich Menschen ihrer Leidenschaft wegen, basteln, bauen, programmieren gemeinsam, nutzen die Möglichkeiten eines Fablabs, beteiligen sich an Messen, ohne aber konkrete Lernziele im Auge zu haben» (Barberi et al. 2020, 3). In jüngster Zeit finden sich Hinweise, dass bildungsrelevante Angebote im MakeSpace für Kinder im mittleren Kindesalter stattfinden (Bettinger et al. 2020; Brahms 2014; Posch 2014; Schachtner 2014).

Finanzierung der Angebote

Für die Finanzierung der Angebote werden kommunale Träger der Jugendhilfe, öffentliche Stellen auf Ebene der Kommunen, der Länder und des Bundes sowie Einrichtungen des Jugendmedienschutzes, Landeszentralen und die Bundeszentrale für politische Bildung sowie einschlägige Stiftungen als relevant angegeben (Brüggen und Bröckling 2017, 160).

In den Bereichen der informatischen Bildung und der beruflich orientierten Medienkompetenzförderung wird zunehmend ein Engagement von Unternehmen und Verbänden der Digitalwirtschaft wahrgenommen, indem Projekte und Akteur:innen

¹² Das Praxisfeld der außerschulischen Medienbildung teilt Kai-Uwe Hugger (2021) in drei Teile und bezeichnet diese als Kernbereich, ersten und zweiten Randbereich. «Der medienpädagogische Kernbereich umfasst den gesamten klassischen Bereich Bildung und Erziehung. Medienkompetenzförderung richtet sich hier meist auf Kinder, Jugendliche und Familien» (Hugger 2021, 86). Mit dem ersten Randbereich werden Einrichtungen erfasst, die neben der mit Kernbereich umschriebenen Medienkompetenzförderung auch «Medienkompetenzförderung im weiteren Sinne betreiben: Die beruflich Tätigen arbeiten in der medienpädagogischen Beratung und Fortbildung von pädagogischem Personal und Einrichtungen, die Medienkompetenzprojekte planen und durchführen (wollen). Darüber hinaus arbeiten sie im Bereich der Initiierung und Gestaltung der organisatorischen, finanziellen und (medien-) politischen Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Medienkompetenz» (Hugger 2021, 87).

finanziert, initiiert und begleitet werden (Brüggen und Bröckling 2017, 160f.; Niesyto 2022, 25f.; Wörz 2018). Dabei stellt Wörz (2018, 56) bei zahlreichen ausserschulischen Initiativen und Anbietern eine Nähe zur Wirtschaft fest, indem einerseits «das Thema Coding durch Akteure [und Akteurinnen, Anm. MTh] aus der Wirtschaft vorangetrieben werde: Microsoft, Google, Apple, Vodafone, Telekom und viele mehr» (Wörz 2018, 60)¹³ und andererseits die Initiativen und Unternehmen der informatischen Bildung «direkt an grössere Unternehmen angebunden (z. B. Haba Digital Werkstatt) [sind, sowie] in Kooperation mit Vertretern aus der Wirtschaft durchgeführt (z. B. Coding for Tomorrow mit Vodafone) [werden]. Auch eigenständige kleinere Unternehmen (z. B. Junge Tüftler, Coding Kids, Start2Code)» (ebd.) (Wörz 2018, 60) sind hier zu erwähnen (siehe Niesyto 2022). Die Nähe zur Wirtschaft wird sowohl mit dem Bestreben der Nachwuchsförderung als auch mit der Nachwuchsbindung an die Unternehmen begründet (siehe Thumel 2024a).

Bildungspraktiker:innen der Medien- und informatischen Bildung

Bildungspraktiker:innen der Medien- und informatischen Bildung und deren Arbeitsumfeld sind bislang nur unzureichend durch die Forschung betrachtet worden (Hugger 2020b, 28; Knaus, Meister, und Narr 2018, 13). Obwohl das Feld der Medienbildung auf eine lange ausserschulische Tradition zurückblicken kann, liegen wenige empirische Erkenntnisse vor. Das ausserschulische Feld der informatischen Bildung weist dabei noch grössere Leerstellen auf. Es fehlt an empirischen Ergebnissen und systematischen Überblicken. Über pädagogisch Tätige im Feld der ausserschulischen informatischen Bildung sind keine Hinweise zu finden.

Auch im Feld der Medienbildung liegen nur einzelne Studien vor, die einen Blick auf Medienpädagog:innen zulassen. Die (nicht repräsentative) breit angelegte Befragung (N = 417) zur ausserschulischen Medienkompetenzförderung von Wahl, Klimmt und Sowka (2014) richten den Blick der Medienpädagog:innen auf sich selbst und ihre Arbeit. Insgesamt wird ein positives Bild der ausserschulisch medienpädagogisch Tätigen gezeichnet, indem diese als sehr gut ausgebildet und weiterbildungsauffin dargestellt werden (Wahl, Klimmt, und Sowka 2014). So haben 85 % der befragten Akteur:innen mindestens ein Studium abgeschlossen, welches zum Grossteil ein pädagogisches Curriculum beinhaltet (ebd., 245f.). Es besteht keine standardisierte bzw. einheitliche Ausbildung zur Medienpädagogin bzw. zum Medienpädagogen (ebd., 243). Weiterhin wird aufgezeigt, dass auch nicht-pädagogische Akteur:innen im Bereich der Medienkompetenzförderung arbeiten. Auch Brüggen und Bröckling (2017) geben an, dass im Feld der Medienkompetenzförderung zahlreiche

13 Für den schulischen Bereich ist hier auf das Dossier «Aktivitäten der Digitalindustrie im Bildungsbereich» der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2019) zu verweisen, in dem die Aktivitäten dieser IT-Grosskonzerne dargestellt werden (Holland-Lenz, Matthias, Schmerr und Wallner (2019).

Quereinsteiger:innen arbeiten (ebd., 161). Breiter, Welling und Stolpmann (2010) führen beispielsweise Polizeibeamt:innen an, die zur (Kriminal-)Prävention beitragen (ebd., 132).

Innerhalb der Arbeitsverhältnisse scheint es keine festen, einheitlichen Strukturen zu geben (Wahl 2012, 48), sondern auch diese sind vielfältig: Das medienpädagogische Personal ist zum Teil vollbeschäftigt, selbständig und auch in atypischen Verhältnissen beschäftigt, worunter die ehrenamtliche Tätigkeit, Werkverträge, freie Dienstverträge, befristete Beschäftigungsverhältnisse und Teilzeitbeschäftigung subsummiert werden (Hugger 2021; Wahl, Klimmt, und Sowka 2014, 245).

Arbeitgebende seien neben Anbietern der Kinder- und Jugendhilfe oder des Kinder- und Jugendmedienschutzes unter anderem gemeinnützige Vereine und Agenturen, ausserschulische Kultur- und Bildungseinrichtungen, wie etwa Bibliotheken, aber auch öffentliche Einrichtungen und Träger in Kooperation mit der Medienwirtschaft (Brüggen und G. Bröckling 2017, 160; Brüggen, G. Bröckling, und Wagner 2017, 12; Fromme und Biermann 2016; Hugger 2021; Wahl, Klimmt, und Sowka 2014).

Die in der Studie von Wahl (2014) Befragten verfügen über berufspraktische Erfahrungen, die in der ausserschulischen Kinder- und Jugendarbeit im Durchschnitt 15 Jahre betragen und in der Medienkompetenzvermittlung bei 13 Jahren liegen (Wahl, Klimmt, und Sowka 2014, 246) Darüber hinaus geben die medienpädagogischen Akteure an, sich auf vielfältige Weise fortzubilden. Die Autor:innen stellen dabei Internetportale und Blogs besonders heraus, die an zweiter Stelle nach dem persönlichen Austausch mit den Kolleg:innen genannt werden. Zorn (Zorn 2015, 25) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass auch medienpädagogische Fachkräfte durch Mund-zu-Mund-Propaganda lernen und durch entsprechende freundschaftliche Kontakte mit ähnlich interessierten Menschen (ebd.). Eine untergeordnete Rolle spielen wissenschaftliche Fach- und Praxiszeitschriften (Wahl, Klimmt, und Sowka 2014, 246f.).

5. Fazit: mediatisierte Lebenswelten der Kinder

In diesem Kapitel wird der übergreifende Rahmen für das Handeln der Bildungspraktiker:innen im Kontext der Medien- und informatischen Bildung erarbeitet, indem die Sozialisation der Kinder, der gesellschaftliche Wandel sowie die altersspezifischen Besonderheiten des mittleren Kindesalters beschrieben werden. Dabei wird von einem interaktionistischen Verständnis von Sozialisation ausgegangen, in dessen Zentrum das handelnde Subjekt steht. In dem Prozess der Auseinandersetzung des Subjekts mit der Umwelt wird diese aktiv mitgestaltet. Die Kinder konstituieren durch ihre Handlungen und Aktivitäten die Phasen der Sozialisation, daneben sind die materielle, kulturelle wie soziale Umwelt sowie die Sozialisationsinstanzen bedeutend für deren Persönlichkeitsentwicklung.

Die Sozialisation von Kindern unterscheidet sich in unserer Zeit von jener früherer Generationen. Sozialisationsbedingungen sind nicht stabil, sondern verändern sich im historischen Prozess. Gesellschaftliche und technologische Veränderungen lassen die Sozialisation für jede Generation neu und anders verlaufen. Um aktuelle Spezifika kindlicher Sozialisation herauszuarbeiten, werden die Transformationsprozesse der tiefgreifenden Mediatisierung, der Individualisierung sowie der Globalisierung herausgestellt, die aktuelle Lebenswelten prägen und die Sozialisation von Kindern beeinflussen. Globalisierung beschreibt dabei die Entwicklung und Intensivierung weltweiter Beziehungen, was die Kinder mit globalen Ereignissen und Herausforderungen aufwachsen lässt. Zudem wachsen Kinder in globalen Medienwelten sowie in kommerziellen Strukturen auf.

Neben diesen Umständen tragen auch die pluralisierten Gesellschaften zu Unsicherheiten bei. In der Spätmoderne stellen sich die Optionen für Kinder als vielfältig dar, jedoch gehen damit auch gesteigerte Anforderungen an die Subjekte einher. Dabei sind gesellschaftlichen Erwartungen, die bildungsbezogene Aspekte umfassen, für die vorliegende Arbeit besonders von Interesse. Dass Kinder als Zukunftsressource für den Wohlstand der Gesellschaft betrachtet werden, kommt in Reformen und Anpassungen des Bildungssystems zum Ausdruck. Neben diesen gesellschaftlichen Erwartungen sind Kinder teilweise auch mit elterlichen Erwartungen konfrontiert, die den Leistungs- und Optimierungsdruck steigen lassen.

Die Lebenswelten der Kinder sind mediatisiert, das bedeutet, dass fast alle Bereiche medial durchdrungen sind, über Medien verwirklicht und durch Medien gestaltet werden. Dabei wird der Wandel nicht als Wandel der Medien oder von Mediensystemen betrachtet, sondern als Veränderung der Kommunikation. Den aktuellen Schub stellt die Digitalisierung dar.

Von Beginn an spielen digitale Artefakte und Medien eine Rolle in den Lebenswelten der Kinder, mit denen sie zahlreiche Erfahrungen aufweisen. Kinder erschließen sich das Medienrepertoire schrittweise in Abhängigkeit vom sozialen Umfeld, von Angebotsstruktur und Medien, von ihren handlungsleitenden Themen sowie von ihrem Entwicklungsstand. Mit der Medienaneignung wird eine akteursbezogene Perspektive eingenommen, die Kinder als handelnde Subjekte mitsamt ihren Entscheidungs- und Handlungsbedingungen ins Zentrum stellt. Kinder integrieren die medialen Angebote, die in ihre Lebensvollzüge passen und interpretieren diese vor dem Hintergrund der eigenen individuellen, sozialen und situativen Faktoren. So eröffnet die Medienaneignung spezifische Potenziale und Risiken für Kinder, Chancen sind so zahlreich wie potenzielle Gefahren. Da Kinder in der Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt Kompetenzen und Fähigkeiten ausbilden, benötigen sie Begleitung, Unterstützung und Anregungen, um die Chancen der digitalen Artefakte sowie Medien zu nutzen und deren Gefahren zu meiden.

Für Kinder ist insbesondere die Sozialisationsinstanz Familien zentral. Dies gilt auch hinsichtlich der Medien- und informatischen Bildung. Denn Eltern haben den stärksten Einfluss auf die Mediennutzung der Kinder, das sie deren Zugang ermöglichen und die Nutzung regulieren. Folglich sind die Medienerfahrungen der Kinder äußerst heterogen. Im mittleren Kindesalter wächst die Bedeutung der Peers, durch deren zunehmenden Einfluss erweitern sich die Medienerfahrungen und die Kinder entziehen sich der elterlichen Kontrolle.

Dargelegt wurde, dass es primär von den Eltern abhängt, ob Kinder einen anregenden, vielseitigen, kreativen, unterstützenden Zugang zu digitalen Artefakten und Medien erhalten. Vor dem Hintergrund, dass Kindertageseinrichtungen und Schulen in der Medien- und informatischen Bildung eine marginale Rolle spielen, wird die Rolle der Eltern weiter gestärkt. Jedoch gestaltet sich der Zugang zu Medien, die Förderung des Umgangs mit und der Nutzungsweisen von Medien und digitalen Artefakten so heterogen, dass Fragen nach Bildungsgerechtigkeit aufgeworfen werden.

Den außerschulischen Bildungsaktivitäten wird wegen der fehlenden Zukunftsperspektive wachsende Bedeutung zugesprochen. Da insbesondere Kinder aus bildungsorientierten Familien der Zugang zu diesen Angeboten offensteht, beinhalten diese die Gefahr der Verstärkung der bestehenden Ungleichheiten. Die teilformalisierten Angebote im Feld der Medien- und informatischen Bildung gelten als zahlreich und vielfältig, jedoch fehlt es hier an empirischen Hinweisen, die einen Ein- und Überblick gewähren.

Vor dem skizzierten Wandel der Gesellschaft und der unsicheren Zukunftsperspektive stellt sich die Frage, wie Kinder bei der Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung in den tiefgreifend mediatisierten Lebenswelten unterstützt und begleitet werden können und sollen.

Relevant in diesem Zusammenhang sind Themenschwerpunkte, Kompetenzanforderungen an Kinder im mittleren Kindesalter, Prinzipien sowie Ansätzen im Kontext der Medien- und informatischen Bildung (siehe Thumel 2024a).

Literatur

- Albrow, Martin. 1998. «Auf dem Weg zu einer globalen Gesellschaft?». In *Perspektiven der Weltgesellschaft*, herausgegeben von Ulrich Beck. Erste Auflage, 411–34. Edition zweite Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Alt, Christian, und Andreas Lange. 2012. «Erschöpft und ausgelaugt, und dann noch Kinder – Elternschaft zwischen Erwerbsarbeit und Familie». In *Erschöpfte Familien*, herausgegeben von Ronald Lutz, 107–24. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93324-5_4.

- Anfang, Günther, und Kathrin Demmler. 2017. «Ausserschulische Medienarbeit». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg, und Christine Dallmann. 6. neu verfasste Auflage. München: kopaed.
- Appleton, Ken. 2003. «How Do Beginning Primary School Teachers Cope with Science? Toward an Understanding of Science Teaching Practice». *Research in Science Education* 33 (1): 1–25. <https://doi.org/10.1023/A:1023666618800>.
- Ariès, Philippe. 1975. *L' enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Points Série histoire 20. Paris: Éd. du Seuil.
- Aufenanger, Stefan. 2004. «Soziometrische Fallstudien zur Rolle der Gleichaltrigengruppe bei der Setzung von Medienthemen». In *Medienkindheit – Markenkindheit: Untersuchungen zur multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder*, herausgegeben von Ingrid Paus-Hasebrink, Klaus Neumann-Braun, Uwe Hasebrink, und Stefan Aufenanger, 241–64. Schriftenreihe der LPR Hessen Band 18. München: kopaed.
- Aufenanger, Stefan. 2015. «Wie die neuen Medien Kindheit verändern Kommunikative, soziale und kognitive Einflüsse der Mediennutzung». In *wischen klicken knipsen: Medienarbeit mit Kindern*, herausgegeben von Günther Anfang, Kathrin Demmler, Klaus Lutz, und Kati Struckmeyer, 205–10. Materialien zur Medienpädagogik 12. München: kopaed.
- Aufenanger, Stefan, Claudia Lampert, und Yvonne Vockerodt. 1996. *Lustige Gewalt? Zum Verwechslungsrisiko realer und inszenierter Fernsehgewalt bei Kindern durch humoreske Programmkontexte*. Unter Mitarbeit von Bayerische Landeszentrale für Neue Medien und Hamburgische Anstalt für Neue Medien. BLM-Schriftenreihe 38. München Hamburg: Fischer Hamburgische Anstalt für Neue Medien (HAM).
- Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung. 2020. *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6001820gw>.
- Baacke, Dieter. 1999. *Die 6- bis 12-Jährigen: Einführung in die Probleme des Kindesalters*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bachmair, Ben. 1994. «Handlungsleitende Themen: Schlüssel zur Bedeutung der bewegten Bilder für Kinder». In *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten 1: Pädagogische Grundlagen*, herausgegeben von Christine Feil, 171–83. Opladen: Leske + Budrich.
- Bachmair, Ben. 2005. «Mediensozialisation im Alltag». In *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch*, herausgegeben von Lothar Mikos, und Claudia Wegener. 1. Aufl., 95–114. utbstudi-e-book 8314. Konstanz: UVK.
- Baecker, Dirk. 2017. «Wie verändert die Digitalisierung unser Denken und unseren Umgang mit der Welt?». In *Handel 4.0: Die Digitalisierung des Handels – Strategien, Technologien, Transformation*, herausgegeben von Rainer Gläss, und Bernd Leukert, 3–24. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.
- Barberi, Alessandro, Christian Swertz, Klaus Himpsl-Gutermann, und Nina Grünberger. 2020. «Editorial 4/2020: Making und Makerlabs». 16 Seiten / Medienimpulse, Bd. 58 Nr. 4 (2020): 4/2020 – Making und Makerlabs. <https://doi.org/10.21243/MI-04-20-27>.

- Beck, Ulrich. 1986. *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. 24. Auflage. 09 Bände. Edition Suhrkamp 1365 = Neue Folge Band 365. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beitzinger, Franz, Uwe Leest, und Daniel Süß. 2022. «Cyberlife IV: Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr. Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern.». <https://www.tk.de/resource/blob/2135626/745900ec03dfdec67269a15dc5b02ff8/tk-studie-cybermobbing-iv-data.pdf>.
- Benner, Dietrich. 2001. *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 5., korrigierte Aufl. Grundlagentexte Pädagogik. Weinheim: Juventa-Verl.
- Bergner, Nadine, Hilde Köster, Johannes Magenheimer, Kathrin Müller, Ralf Romeike, Ulik Schroeder, und Carsten Schulte. 2018. «Zieldimensionen informatischer Bildung im Elementar- und Primarbereich». In *Frühe informatische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich*, herausgegeben von Nadine Bergner, Hilde Köster, Johannes Magenheimer, Kathrin Müller, Ralf Romeike, Ulik Schroeder, und Carsten Schulte, 38–267. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung «Haus der kleinen Forscher» Band 9. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bettinger, Patrick, Saskia Draheim, Simon Meier, und Ellen Witte. 2020. ««Making» the subject: Eine materiell-diskursive Perspektive auf Lernprozesse in Makerspaces und Fab-Labs». Herausgegeben von Klaus Rummler, Ilka Koppel, Sandra Aßmann, Patrick Bettinger, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 17): 617–45. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.24.X>.
- Bettinger, Patrick, und Benjamin Jörissen. 2021. «Medienbildung». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike v. Gross, und Kai-Uwe Hugger. 2. Auflage, 81–93. Wiesbaden: Springer VS.
- Betz, Tanja, und Frederick de Moll. 2020. «Bildung und Betreuung von Kindern im Vorschulalter». In *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, herausgegeben von Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert, und Katja Ludwig, 1–32. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24801-7_24-1.
- Bischoff, Anne, Ricarda Menke, Nadine Madeira Firmino, Mareike Sandhaus, Brigitte Ruploh, und Renate Zimmer. 2012. «Sozial-emotionale Kompetenzen: Fördermöglichkeiten durch Spiel und Bewegung». https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Sozial-emotionale_Kompetenzen_online.pdf.
- Bischof-Köhler, Doris. 2011. *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend: Bindung, Empathie, Theory of Mind*. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bitkom e.V. 2017. «Zukunft der Consumer Technology – 2017: Marktentwicklung, Trends, Mediennutzung, Technologien, Geschäftsmodelle». <https://www.bitkom.org/sites/default/files/file/import/170901-CT-Studie-online.pdf>.
- Bitkom e.V. 2020. «Die Zukunft der Consumer Technology: Marktentwicklung, Trends, Mediennutzung, Technologien, Geschäftsmodelle». https://www.bitkom.org/sites/main/files/2020-08/200826_ct_studie_2020_online.pdf.

- Bitkom Research. 2022. «Kinder- & Jugendstudie 2022». https://www.bitkom.org/sites/main/files/2022-06/Bitkom-Charts_Kinder_Jugendliche_09.06.2022_0.pdf.
- BMFSFJ. 2013. «14. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland». Unveröffentlichtes Manuskript, zuletzt geprüft am 4. August 2021. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93146/6358c96a697b0c3527195677c61976cd/14-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Erste Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Brahms, Lisa. 2014. *Making as a Learning Process: Identifying and Supporting Family Learning in Informal Settings*. <http://d-scholarship.pitt.edu/21525/>.
- Breier, Norbert. 2004. «Stand und Perspektive der informatischen Bildung: Vortrag anlässlich der 1. Fachtagung der GI-Fachgruppe Hamburger Informatiklehrerinnen und -lehrer». <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/breier/files/vortrag291004.pdf>.
- Breiter, Andreas, Stefan Welling, und Björn Eric Stolpmann. 2010. *Medienkompetenz in der Schule Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen*. Schriftenreihe Medienforschung der LfM 64. Berlin: Vistas.
- Bröckling, Ulrich. 2019. *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. 7. Auflage. suhrkamp wissenschaft 1832. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brüggen, Niels, und Guido Bröckling. 2017. «Ausserschulische Medienkompetenzförderung». In *Medienkompetenz: Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*, herausgegeben von Harald Gapski, Monika Oberle, und Walter Staufer, 155–65. Schriftenreihe Band 10111. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Brüggen, Niels, Guido Bröckling, und Ulrike Wagner. 2017. *Bildungspartnerschaften zwischen Schule und ausserschulischen Akteuren der Medienbildung*. Zugriff am 31. Juli 2020. <http://www.medien-in-die-schule.de/bildungspartnerschaften/>.
- Brüggen, Niels, Stephan Dreyer, Christa Gebel, Achim Lauber, Georg Materna, Raphaela Müller, und Schober, Maximilian, Stecher, Sina. 2022. «Gefährdungsatlas: Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denken. Zukunftssicher handeln». <https://www.bzkg.de/resource/blob/197826/5e88ec66e5455bcb196b7bf81fc6dd9e3/2-auflage-gefaehrungsatlas-data.pdf>.
- Brüggen, Niels, Stephan Dreyer, Christa Gebel, Achim Lauber, Raphaela Müller, und Sina Stecher. 2019. *Gefährdungsatlas: Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denken. Zukunftssicher handeln*. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 2012. «Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistung der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland». Unveröffentlichtes Manuskript, zuletzt geprüft am 11. Mai 2022. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 2017. *15. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>.
- Bundesregierung. 2021. «Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung ab 2026: Fragen und Antworten». <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/ganztagsausbau-grundschulen-1766962>.
- Charlton, Michael, und Klaus Neumann-Braun. 1990. *Medienrezeption und Identitätsbildung: Kulturpsychologische und kultursoziologische Befunde zum Gebrauch von Massenmedien im Vorschulalter*. ScriptOralia 28. Tübingen: Narr.
- Chaudron, Stephane, Rosanna Di Gioia, und Monica Gemo. 2018. *Young children (0-8) and digital technology: A qualitative study across Europe*. EUR, Scientific and technical research series 29070. Luxembourg: Publications Office. <https://core.ac.uk/download/pdf/159629895.pdf>.
- Cohen, Franziska, und Fabian Hemmerich. 2019. «Nutzung digitaler Medien für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung: KURZEXPERTISE IM AUFTRAG DES BUNDESMINISTERIUMS FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND». https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Endfassung_Kurzexpertise_Dr._Cohen_Digitalisierung_Kindertagesbetreuung.pdf.
- Couldry, Nick, und Andreas Hepp. 2013. «Conceptualizing Mediatization: Contexts, Traditions, Arguments». *Commun Theor* 23 (3): 191–202. <https://doi.org/10.1111/comt.12019>.
- Couldry, Nick, und Andreas Hepp. 2017. *The Mediated Construction of Reality*. Cambridge, Malden, MA: Polity.
- Davidson, Donald. 1998. *Handlung und Ereignis*. 2. Aufl., [Nachdr.]. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 895. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- de Witt. 2021. «Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Lehren und Lernen mit digitalen Medien». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike v. Gross, und Kai-Uwe Hugger. 2. Auflage, d2–9. Wiesbaden: Springer VS.
- Deinet, Ulrich, und Benedikt Sturzenhecker. 2005. «Vorwort». In *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Ulrich Deinet, und Benedikt Sturzenhecker. 3., völlig überarb. und erw. Aufl., 11–18. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Deinet, Ulrich, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwänenflügel, und Moritz Schwerthelm, Hrsg. 2021. *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 5., vollständig neugestaltete Auflage. Wiesbaden: Heidelberg.
- DeMause, Lloyd, Hrsg. 1974. *The History of Childhood*. New York, NY: Psychohistory Press. <https://doi.org/Lloyd>.
- Demmler, Kathrin, und Eike Rösch. 2014. «Aktive Medienarbeit in einem mediatisierten Umfeld». In *Jahrbuch Medienpädagogik 11: Diskursive und produktive Praktiken in der digitalen Kultur*, herausgegeben von Rudolf Kammerl, Alexander Unger, Petra Grell, und Theo Hug, 191–208 11. Wiesbaden: Springer VS.

- DIVSI – Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet. 2015. «DIVSI U9-Studie. Kinder in der digitalen Welt: Eine Grundlagenstudie des SINUS-Instituts Heidelberg im Auftrag des Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI)». <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2015/06/U9-Studie-DIVSI-web.pdf>.
- Döbeli Honegger, Beat. 2015. «Digitale Medien im Lehrplan 21: Hoffnung oder Hydra?». <https://beat.doebe.li/talks/bern15/sld009.htm>.
- Döbeli Honegger, Beat. 2016. *Mehr als 0 und 1: Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern: hep.
- Durkheim, Émile. 1903. *Erziehung, Moral und Gesellschaft: Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903*. 7. Nachdruck (2011). Suhrkamp Wissenschaft 487. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Education Group GmbH. 2022. «8. OÖ. KINDER-MEDIEN-STUDIE 2022: Das Medienverhalten der 3- bis 10-Jährigen». https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/2022_Kinder_Medien-Studie_web.pdf.
- Eickelmann, Birgit, Stefan Aufenanger, und Bardo Herzig. 2014. *Medienbildung entlang der Bildungskette: Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen*. https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/buch_medienbildung.bildungskette_end.pdf.
- Eickelmann, Birgit, und Kerstin Drossel. 2018. «Digitale Medien in TIMSS 2015 und IGLU 2016. Ergebnisse zur Nutzung und zum Stellenwert von Lehrerfortbildungen für Grundschulen in Deutschland im internationalen Vergleich». *Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen* 29 (12): 339–41.
- Engartner, Tim. 2020. «Ökonomisierung schulischer Bildung. Analysen und Alternativen. Studie im Auftrag der Rosa-Luxemburg-Stiftung». https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Studien/Studien_6-2020_Oekonomisierung_schulischer_Bildung_Web.pdf.
- Fleischer, Sandra. 2014a. «Medien als Ressource: Kinder suchen Anregungen in Medieninhalten». *Sache, Wort, Zahl* 42 (139): 4–7.
- Fleischer, Sandra. 2014b. «Medien in der Frühen Kindheit». In *Handbuch Kinder und Medien*, herausgegeben von Angela Tillmann, Sandra Fleischer, und Kai-Uwe Hugger, 303–12. Digitale Kultur und Kommunikation Band 1. Wiesbaden: Springer VS.
- Förschler, Annina. 2018. «Das ‚Who is who?‘ der deutschen Bildungs-Digitalisierungsagenda. Eine kritische Poliknetzwerk-Analyse». *Pädagogische Korrespondenz* (58). <https://doi.org/10.25656/01:21106>.
- Frey-Vor, Gerlinde, Schumacher, Gerlinde, Saskia Weisser, und Elisabeth Kluge. 2019. «Bewegtbildnutzung bei Kindern 2019: Ergebnisse einer Multiplattformstudie». *Media Perspektiven* 12: 534–45. https://www.ard-media.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2019/1219_Frey-Vor_Schumacher_Weisser_Kluge.pdf.
- Friedrichs, Henrike, und Dorothee M. Meister. 2015. «Medienerziehung in der Kindertagesstätte». In *Medienpädagogik – ein Überblick*, herausgegeben von Friederike v. Gross, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander, 273–305. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike. 2016. *Medienerziehung in Kindertagesstätten Habitusformationen angehender ErzieherInnen*. Medienbildung und Gesellschaft Band 34. Wiesbaden: Springer VS.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike. 2019. «Wo Medienbildung draufsteht, steckt nicht unbedingt Medienbildung drin». Eine Dokumentenanalyse von Bildungsplänen und Curricula in Ausbildung und Studium zur frühkindlichen Medienbildung und -erziehung». *Medienimpulse* 57 (1-47).
- Fromme, Johannes, und Ralf Biermann. 2016. «Medienbildung aus einer Berufs- und Professionsperspektive: Welche Chancen haben <Medienbildner/innen> auf dem Arbeitsmarkt?». In *Von der Bildung zur Medienbildung*, herausgegeben von Dan Verständig, Jens Holze, und Ralf Biermann, 297–330. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Fuhs, Burkhard. 2015. «Medienpädagogik in Der frühen Kindheit? Pädagogische Anmerkungen Zur Normalisierung Eines Neuen Bildungsbereiches». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 22 (Frühe Medienbildung): 1-14. <https://doi.org/10.21240/mpaed/22/2015.05.11.X>.
- Gapski, Harald. 2016. «Medienkompetenz 4.0? Entgrenzungen, Verschiebungen und Überforderungen eines Schlüsselbegriffs». *merz | medien + erziehung* 60 (4): 19–25.
- Gesellschaft für Informatik. 2019. «Kompetenzen für informatische Bildung im Primarbereich». Beilage zu LOG IN.
- Geulen, Dieter. 1977. *Das vergesellschaftete Subjekt: Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie*. 1. Aufl. Suhrkamp Wissenschaft 586. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geulen, Dieter. 2002. *Subjekt, Sozialisation, <Selbstsozialisation>. Einige kritische und einige versöhnliche Bemerkungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Geulen, Dieter. 2005. *Subjektorientierte Sozialisationstheorie: Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt*. Weinheim: Juventa.
- Geulen, Dieter. 2012. «Das subjektorientierte Paradigma». In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, herausgegeben von Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, und Albert Scherr, 353–70. Bildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Gross, Peter. 1994. *Die Multioptionsgesellschaft*. 1st ed. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Grünberger, Nina. 2020. «Klimaschutz und Digitalisierung als medienpädagogische Verantwortung?». In *Bildung und Digitalisierung: Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen*, herausgegeben von Christine Trueltzsch-Wijnen, und Gerhard Brandhofer. 1. Auflage, 181–94. Medienpädagogik Band 4. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748906247-181.pdf>.
- Grunert, Cathleen, und Heinz-Hermann Krüger. 2020. «Peerbeziehungen». In *Handbuch Ganztagsbildung*, herausgegeben von Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen, und Hans-Uwe Otto, 703–16. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gudjons, Herbert. 2008. *Handlungsorientiert lehren und lernen*. 7., aktualisierte Auflage. Erziehen und Unterrichten in der Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/9783781552654>.

- Gudjons, Herbert, und Silke Traub. 2016. *Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch*. 12., aktualisierte Auflage. Utb 3092. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hajok, Daniel. 2019. «Heranwachsende in der zunehmend mediatisierten Gesellschaft: Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld digitaler Medien». In *Medienerziehung in der digitalen Welt: Grundlagen und Konzepte für Familie, Kita, Schule und Soziale Arbeit*, herausgegeben von Sandra Fleischer, und Daniel Hajok. 1. Auflage, 35–59.
- Hajok, Daniel. 2020. «Heranwachsen in der digitalen Welt: Chancen und Risiken für die Entwicklung». *JMS Jugend Medien Schutz-Report* 43 (1): 2–6. <https://doi.org/10.5771/0170-5067-2020-1-2>.
- Hajok, Daniel, Peter Siebert, und Ulrich Engling. 2019. «Digital Na(t)ives. Ergebnisse der Wiederholungsbefragung und Konsequenzen für den präventiven Jugendmedienschutz». *JMS-Report* 42 (1): 2–5.
- Hallinan, Maureen T. 1980. «Patterns of cliquing among youth». In *Friendship and social relations in children*, herausgegeben von H. C. Foot, A. J. Chapmann, und J. R. Smith, 331–42: Transaction Publishers.
- Hanel. 2014. *Kindliche Wahrnehmung und Verarbeitung: Grundlagentexte und praktische Tipps für die medienpädagogische Arbeit*. Hannover: Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (LJS).
- Hannover, Bettina, Lysann Zander, und Ilka Wolter. 2014. «Entwicklung, Sozialisation, Lernen». In *Pädagogische Psychologie: Mit Online-Materialien zum Download*, herausgegeben von Tina Seidel, und Andreas Krapp. 6., vollständig überarbeitete Aufl., 139–54. Weinheim: Beltz.
- Hans-Bredow-Institut für Medienforschung an der Universität Hamburg. «Analyse des Jugendmedienschutzsystems-Jugendschutzgesetz und Jugendmedienschutz-Staatsvertrag». <https://www.google.com/search?client=firefox-b-e&q=+Analyse+des+Jugendmedienschutzsystems.+Jugendschutzgesetz+und+Jugend+medienschutz-Staatsvertrag>.
- Harring, Marius, und Timo Burger. 2013. «Zugänge zu informeller Bildung im Kontext jugendlicher Freizeit: Befunde einer quantitativen und qualitativen Untersuchung». *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 8 (4): 437–53.
- Hartup, Willard W. 1970. «Early Childhood Education and Research—Significance and Needs». *Journal of Teacher Education* 21 (1): 23–33. <https://doi.org/10.1177/002248717002100104>.
- Haug-Schnabel, Gabriele, und Joachim Bensel. 2017. *Grundlagen der Entwicklungspsychologie: Die ersten 10 Lebensjahre*. 12. vollständig überarbeitete und deutlich erweiterte Auflage. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Helbig, Christian. 2014. *Medienpädagogik in der Sozialen Arbeit: Konsequenzen aus der Mediatisierung für Theorie und Praxis*. München: kopaed.
- Hengst, Heinz. 1996. «Kinder an die Macht! Der Rückzug des Marktes aus dem Kindheitsprojekt der Moderne». In *Kinder als Aussenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit*, herausgegeben von Helga Zeiher, 117–33. Kindheiten 9. Weinheim: Juventa.

- Hengst, Heinz. 2018. «Erweiterung der Spielarten.». In *Kinder und Kindheiten: Frühpädagogische Perspektiven*, herausgegeben von Bianca Bloch, Peter Cloos, Sandra Koch, Marc Schulz, und Wilfried Smidt. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hepp, Andreas. 2008. «Globalisierung der Medien und transkulturelle Kommunikation». <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/30962/globalisierung-der-medien-und-transkulturelle-kommunikation/>.
- Hepp, Andreas. 2010. «Mediatisierung und Kulturwandel: Kulturelle Kontextfelder und die Prägekräfte der Medien». In *Die Mediatisierung der Alltagswelt*, herausgegeben von Maren Hartmann, und Andreas Hepp, 65–84. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hepp, Andreas. 2013. *Medienkultur: Die Kultur mediatisierter Welten*. 2., erw. Aufl. Medien – Kultur – Kommunikation. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19933-7>.
- Hepp, Andreas. 2018. «Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung: Konstruktivistische Grundlagen und Weiterentwicklungen in der Mediatisierungsforschung». In *Kommunikation – Medien – Konstruktion*, herausgegeben von Jo Reichertz, und Richard Bettmann, 27–45. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hepp, Andreas, und Uwe Hasebrink. 2017. «Kommunikative Figurationen. Ein konzeptioneller Rahmen zur Erforschung kommunikativer Konstruktionsprozesse in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung». *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft* 65 (2): 330–47. <https://doi.org/10.5771/1615-634X-2017-2-330>.
- Herzig, Bardo. 2020. «Medienbildung in der Grundschule – ein konzeptioneller Beitrag zur Auseinandersetzung mit (digitalen) Medien». *ZfG* 13 (1): 99–116. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00064-5>.
- Hocke, Norbert, Karin Böllert, Kathrin Demmler, Daniel Hajok, Christine Ketzler, Nadia Kutscher, Thomas Pudelko, und Thomas Sonnenburg. o. A. «Eigenständiger Bildungsakteur: Offene Kinder- und Jugendarbeit». <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/OKuJ-Empfehlungen.pdf>.
- Hoffmann, Dagmar. 2011. «Aufwachsen und Heranreifen in mediatisierten Lebenswelten – Ein Plädoyer für eine phänomenologische Betrachtung von Medienaneignungsprozessen im Jugendalter». In *Psychologie und Gesellschaftskritik* (138): 51–71.
- Holland-Lenz, Matthias, Martina Schmerr, und Laura Wallner. 2019. «Aktivitäten der Digitalindustrie im Bildungsbereich». <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=91790&token=76e262551195777636f30dc9c5d78ceccf8db8bf&sdownload=&n=DigitalIndustrieBB-2019-A4-web.pdf>.
- Honig, Michael-Sebastian. 2011. «Kind/ Kindheiten». In *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki, und Uwe Sandfuchs, o. S. Utb 8468. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Honig, Michael-Sebastian. 2016. «Kindheiten». In *Soziologische Basics: Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe*, herausgegeben von Albert Scherr. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage, 169–74. Wiesbaden: Springer VS.

- Hornstein, Walter. 1994. «Das schutzbedürftige Kind. Zur historischen Entwicklung des Kinderbildes und der Praxis der Kinderschutzes.». In *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten 1: Pädagogische Grundlagen*, herausgegeben von Christine Feil, 573–86. Opladen: Leske + Budrich.
- Hugger, Kai-Uwe. 2020a. «Medien/Medienbildung». In *Handbuch Ganztagsbildung*, herausgegeben von Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen, und Hans-Uwe Otto, 727–39. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_54.
- Hugger, Kai-Uwe. 2020b. «Medienpädagogik als eigener Beruf». *merz | medien + erziehung* 64 (2): 22–28.
- Hugger, Kai-Uwe. 2021. «Professionalisierung im Handlungsfeld Medienpädagogik». In *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung*, herausgegeben von Jörg Dinkelaker, Kai-Uwe Hugger, und Till-Sebastian Idel, 83–140. Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Opladen: Budrich.
- Hugger, Kai-Uwe, und Angela Tillmann. 2020. «Kindheit und Jugend im Wandel». In *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, herausgegeben von Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert, und Katja Ludwig, 1–18. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24801-7_30-1.
- Hummrich, Merle, und Rolf-Torsten Kramer. 2017. *Schulische Sozialisation*. Lehrbuch Band 5. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19057-0>.
- Hurrelmann, Klaus, und Ullrich Bauer. 2015. *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. 11. vollständig überarbeitete Auflage. Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hutflötz, Karin. 2020. «Was heisst Menschenbildung im Dispositiv des Digitalen?». In *Neue Technologien – neue Kindheiten?* Bd. 3, herausgegeben von Marc F. Buck, Johannes Dreyrup, und Gottfried Schweiger, 227–47. Techno:Phil – Aktuelle Herausforderungen der Technikphilosophie. Stuttgart: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05673-3_13.
- Iconkids & Youth International Research GmbH. 2021. «Zugehört». <https://www.ad-alliance.de/cms/news/forschung/newsletter/research-newsletter-2021/ausgabe-kinderwelten/zugehoert.html>.
- Initiative D21 e.V. 2016. «Sonderstudie »Schule Digital«: Lehrwelt, Lernwelt, Lebenswelt: Digitale Bildung im Dreieck SchülerInnen-Eltern-Lehrkräfte». https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Downloads/C-D/d21-sonderstudie-schule-digital.pdf?__blob=publicationFile&v=4.
- Institut für empirische Sozialforschung. 2019. «Die Allerjüngsten und digitale Medien». <https://www.saferinternet.at/news-detail/neue-studie-72-prozent-der-0-bis-6-jaehrigen-im-internet/>.
- Iske, Stefan. 2015. «Medienbildung». In *Medienpädagogik – ein Überblick*, herausgegeben von Friederike v. Gross, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander, 247–72. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Iske, Stefan, Alexandra Klein, und Nadia Kutscher. 2004. *Nutzungsdifferenzen als Indikator für soziale Ungleichheit im Internet*. Mannheim.
- JMK – Jugendmedienkonferenz/KMK-Kultusministerkonferenz. 2004. *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 & Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung – eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen*. 1. Aufl. UTB Erziehungswissenschaft, Medienbildung 3189. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kamin, Anna-Maria, und Lea Richter. 2021. «Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Medienhandeln in der Familie». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike v. Gross, und Kai-Uwe Hugger. 2. Auflage, 1–10. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_108-2.
- Kammerl, Rudolf. 2014. «Enkulturationshilfen in der digitalen Gesellschaft. Diskurse als/oder Orientierung?». In *Jahrbuch Medienpädagogik 11*, herausgegeben von Rudolf Kammerl, Alexander Unger, Petra Grell, und Theo Hug, 15–33. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06462-4_2.
- Kammerl, Rudolf. 2015. «Medienbildung – (k)ein Unterrichtsthema? Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen in Hamburg und Schleswig-Holstein». MA HSH: Norderstedt. https://www.ma-hsh.de/files/infothek/publikationen/Medienpaedagogik%20in%20der%20Kita%202018/web%20MA%20HSH_Studie%20Medienbildung_180210.pdf.
- Kammerl, Rudolf, Andreas Dertinger, Melanie Stephan, und Mareike Thumel. 2020. «Digitale Kompetenzen und Digitale Bildung als Referenzpunkte für Kindheitskonstruktion im Mediatisierungsprozess». In *Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*, herausgegeben von Mareike Thumel, Rudolf Kammerl, und Thomas Irion, 21–48. München: kopaed.
- Kammerl, Rudolf, und Michaela Kramer. 2016. «The changing media environment and its impact on socialization processes in families». *Studies in Communication Sciences* 16 (1): 21–27. <https://doi.org/10.1016/j.scoms.2016.04.004>.
- Kammerl, Rudolf, Claudia Lampert, und Jane Müller, Hrsg. 2022. *Sozialisation in einer sich wandelnden Medienumgebung: Zur Rolle der kommunikativen Figuration Familie*. 1. Auflage. Medienpädagogik 6. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748928621>.
- Kasten, Hartmut. 2015. «Entwicklungspsychologische Grundlagen der Kindergarten- und Vorschulzeit (4. – 6. Lebensjahr) – einige frühpädagogische Konsequenzen». https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Kasten_II_2015.pdf.
- Katz, Elihu, und David Foulkes. 1962. «On the Use of the Mass Media as «Escape»: Clarification of a Concept». *Public Opinion Quarterly* 26 (3): 377. <https://doi.org/10.1086/267111>.
- Keeley, Brian. 2008. *Humankapital: Wie Wissen unser Leben bestimmt*. OECD insights. Paris: OECD.

- Keller, Karin, Larissa M. Trösch, und Alexander Grob. 2013. «Entwicklungspsychologische Aspekte frühkindlichen Lernens». In *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*, herausgegeben von Margrit Stamm, und Doris Edelmann, 85–96. Wiesbaden: Springer VS.
- Kinder-Medien-Studie. 2019. «Kinder Medien Studie: Berichtsband». https://kinder-medienstudie.de/wp-content/uploads/2019/08/KMS2019_Handout.pdf.
- King, Vera. 2013. «Optimierte Kindheiten: Familiäre Fürsorge im Kontext von Beschleunigung und Flexibilisierung». In *Das modernisierte Kind*, herausgegeben von Frank Dammasch, und Martin Teising. 1. Aufl., 31–51. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- King, Vera, und Katharina Busch. 2012. «Widersprüchliche Zeiten des Aufwachsens – Fürsorge, Zeitnot und Optimierungsstreben in Familien». *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (1): 7–23.
- Knauf, Helen. 2019. «Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zum aktuellen Stand der Nutzung digitaler Medien». <https://doi.org/10.25656/01:17999>.
- Knaus, Thomas. 2017. «Verstehen-Vernetzen-Verantworten: Warum Medienbildung und informatische Bildung uns alle angehen und wie sie gemeinsam weiterentwickeln sollten». In *Informatische Bildung zum Verstehen und Gestalten der digitalen Welt 17. GI-Fachtagung Informatik und Schule ; 13.-15. September 2017 Oldenburg*, herausgegeben von Ira Diethelm, 31–48. GI-Edition – lecture notes in informatics (LNI) Proceedings volume P-274. Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V. (GI).
- Knaus, Thomas, Dorothee M. Meister, und Kristin Narr. 2018. «Ein Futurelab für die Medienpädagogik». In *Futurelab Medienpädagogik Qualitätsentwicklung, Professionalisierung, Standards*, herausgegeben von Thomas Knaus, Dorothee M. Meister, Kristin Narr, und kopaed verlagsGmbH, 9–20. Schriften zur Medienpädagogik 54. München: kopaed.
- Knaus, Thomas, und Jennifer Schmidt. 2020. «Medienpädagogisches Making». *Medienimpulse* 58 (4). <https://doi.org/10.21243/mi-04-20-04>.
- Kramer, Klaudia, und Sandra Gabler. 2020. «Ausgewählte entwicklungspsychologische Grundlagen für eine gelingende Teilhabe an einer digitalisierten Welt in der mittleren Kindheit sowie die darauf bezogene praxisnahe Förderung von Medienkompetenz bei Lehramtstudierenden». In *Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*, herausgegeben von Mareike Thumel, Rudolf Kammerl, und Thomas Irion, 299–323: kopaed.
- Kramer, Michaela. 2020. *Visuelle Biografiearbeit: Smartphone-Fotografie in der Adoleszenz aus medienpädagogischer Perspektive*. 1. Auflage. Lebensweltbezogene Medienforschung. Baden-Baden: Nomos.
- Kramer, Michaela, Jane Müller, Mareike Thumel, und Katrin Potzel. 2022. ««Ich wurde auf einem Bild markiert, da war so ein Mädchen und die war nackt»: Zur Notwendigkeit von visueller Kompetenz und Digitaler Souveränität». Herausgegeben von Claudia Roßkopf, Benjamin Jörissen, Klaus Rummel, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 18): 89–117. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.21.X>.

- Krappmann, Lothar. 1991. «Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen». In *Sozialisationsforschung*, herausgegeben von Klaus Hurrelmann. 4. völlig neu bearbeitete Auflage, 355–76. Weinheim, Basel: Beltz.
- Krotz, Friedrich. 2007. *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90414-6>.
- Kultusministerkonferenz. 2016. «Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz». Unveröffentlichtes Manuskript, zuletzt geprüft am 11. Oktober 2019. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf.
- Kutscher, Nadia. 2013. «Medienbildung in Der Kindheit». *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 22 (Frühe Medienbildung): 1-16. <https://doi.org/10.21240/mpaed/22/2013.10.08.X>.
- Kutscher, Nadia. 2021. «Digitale Medien in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit». In *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Ulrich Deinert, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel, und Moritz Schwerthelm. 5., vollständig neugestaltete Auflage, 1437–41. Wiesbaden: Heidelberg.
- Kutscher, Nadia, Alexandra Klein, Johanna Lojeski, und Miriam Schäfer. 2009. *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen: Konzept zur inhaltlichen, didaktischen und strukturellen Ausrichtung der medienpädagogischen Praxis in der Kinder- und Jugendarbeit*. Lfm-Dokumentation 36. Düsseldorf: lfm.
- Lampert, Claudia. 2014. «Kinder und Internet». In *Handbuch Kinder und Medien*, herausgegeben von Angela Tillmann, Sandra Fleischer, und Kai-Uwe Hugger, 429–40. Digitale Kultur und Kommunikation Band 1. Wiesbaden: Springer VS.
- Lampert, Claudia, Kira Thiel, und Uwe Hasebrink. 2020. «Was ist Euer Problem? Onlineerfahrung aus Kinder- und Elternsicht». In *Familienkultur smart und digital: Ergebnisse, Konzepte und Strategien der Medienpädagogik : Beiträge aus Forschung und Praxis : prämierte Medienprojekte*, herausgegeben von Friederike v. Gross, und Renate Röllecke, 17–22. Dieter Baacke Preis Handbuch 15. München: kopaed.
- Lange, Andreas. 2015. «Glück und Medien in der spätmodernen Kindheit». (06): 91–99.
- Lange, Andreas, und Claudia Zerle. 2010. «Sozialökologische Ansätze». In *Handbuch Mediensozialisation*, herausgegeben von Ralf Vollbrecht, und Claudia Wegener. 1. Auflage, 64–74. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lauber, Achim, und Maren Würfel. 2015. «Entmutigende Medienkompetenzförderung?!». 59 (2): 40–45.
- Laubstein, Claudia, Gerade Holz, und Nadine Seddig. 2016. «Armutfolgen für Kinder und Jugendliche: Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland». https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Armutfolgen_fuer_Kinder_und_Jugendliche_2016.pdf.
- Lenhart, Volker, und Claudia Lohrenscheit. 2008. «Globale Kindheit. Eine Einführung». <https://doi.org/10.25656/01:10419>.

- Lenzen, Dieter. 1997. «Das Kind». In *Erziehungswissenschaft ein Grundkurs*, herausgegeben von Dieter Lenzen. 3., durchges. und mit einer aktualisierten Bibliogr. vers. Aufl., 10. – 12. Tsd., Orig.-Ausg., 341-261. rororo 55531. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Leont'ev, Aleksej N. 1973. *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Fischer-Athenäum-Taschenbücher Sozialwissenschaften, Psychologie 4018. Kronberg/Ts. Athenaeum Verl.
- Livingstone, Sonia, Giovanna Mascheroni, Michael Dreier, und Chaudron, Stephane, Lagae, Kaat. 2015. *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*. London: EU Kids Online, LSE.
- Livingstone, Sonia M., und Leslie Haddon. 2009. *Kids online opportunities and risks for children*. Bristol [u. a.]: Policy Press.
- Lohaus, Arnold, und Marc Vierhaus. 2015. *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. 3., überarbeitete Auflage. Springer-Lehrbuch. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-45529-6>.
- Lüders, Christian, Jochen Kade, und Walter Hornstein. 2010. «Entgrenzung des Pädagogischen». In *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Heinz-Hermann Krüger, und Werner Helsper. 9. Auflage, 223–32. UTB Erziehungswissenschaft 8092. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Lutz, Klaus, und Eike Rösch. 2020. «Wege zum Beruf Medienpädagog*in: Editorial». *merz | medien + erziehung* 64 (2): 6-9. <https://doi.org/10.21240/merz/2020.2.7>.
- Magenheim, Johannes, und Ralf Romeike. 2019. «Informatikunterricht und Didaktik der Informatik». https://computingeducation.de/pub/2019_Magenheim-Romeike_Allgemeine-Fachdidaktik.pdf.
- Marci-Boehncke, Gudrun, Anita Müller, und Sarah Kristina Strehlow. 2013. ««Und der Computer gehört auch zu mir»». *merz | medien + erziehung* 57 (2): 15-21. <https://doi.org/10.21240/merz/2013.2.7>.
- Marotzki, Winfried, und Benjamin Jörissen. 2010. «Dimensionen strukturaler Medienbildung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0*, herausgegeben von Bardo Herzig, Dorothee M. Meister, Heinz Moser, und Horst Niesyto. 1. Aufl., 19–39. 8.2010. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2019. *KIM-Studie 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2020. *KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf.
- Michaelis, Sandra. 2015. «Welchen Einfluss haben Mobile Apps auf die frühe Eltern-Kind-Beziehung?». *merz | medien + erziehung* 59 (6): 25-38. <https://doi.org/10.21240/merz/2015.6.3>.
- Mikos, Lothar. 2007. «Mediensozialisation als Irrweg – zur Integration von medialer und sozialer Kommunikation aus der Sozialisationsperspektive.». In *Mediensozialisationstheorien: Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion*, herausgegeben von Dagmar Hoffmann, und Lothar Mikos. 1. Aufl., 27–46. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Ministère de la Famille et de l'Intégration & Service National de la Jeunesse. 2013. «Non-formale Bildung im Kinder- und Jugendbereich: Lernen im außerschulischen Kontext». <https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2018/06/Non-formale-Bildung-im-Kinder-und-Jugendbereich.pdf>.
- Müller, Jane. 2020. «Medienbildung vor dem Hintergrund einer mediatisierten Sozialisation: Drei außerschulische Perspektiven, oder: Welche Medienbildung bringen Kinder in die Grundschule mit?». In *Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*, herausgegeben von Mareike Thumel, Rudolf Kammerl, und Thomas Irion, 105–22. München: kopaed.
- Müller, Raphaela. 2020. «Wer macht eigentlich was? Ein Überblick über das Feld der Medienpädagogik in Bibliotheken». *BuB Forum Bibliothek und Information* (6): 322–25.
- Nave-Herz, Rosemarie. 2012. *Familie heute: Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung*. Darmstadt: wbg Academic in Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG).
- Neuber, Nils, und Marion Golenia. 2018. «Lernorte für Kinder und Jugendliche im Sport». In *Sport in Kultur und Gesellschaft: Handbuch Sport und Sportwissenschaft*, herausgegeben von Michael Krüger, und Arne Güllich, 1–17. Living reference work. Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53385-7_24-1.pdf.
- Neumann-Braun, Klaus. 2001. «Sozialer Wandel und die Kommerzialisierung der Kindheit». In *Perspektiven auf Kindheit und Kinder*, herausgegeben von Gerold Scholz, und Alexander Ruhl, 91–113. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neuss, Norbert. 1999. *Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen: Eine empirische Studie mit Vorschulkindern*. 1. Aufl. München: kopaed Verlag. Zugl. Hamburg, Univ., Diss..
- Neuss, Norbert. 2012. *Kinder & Medien: Was Erwachsene wissen sollten*. 1. Aufl. Wie Kinder lernen. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Neuss, Norbert. 2013. «Medienbildung». In *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit*, herausgegeben von Lilian Fried. 3., überarb. Aufl., 235–40. Frühe Kindheit Ausbildung & Studium. Berlin: Cornelsen.
- Nieding, Gerhild, und Peter Ohler. 2018. «Medien und Entwicklung». In *Entwicklungspsychologie: Mit Online-Material*, herausgegeben von Wolfgang Schneider, und Ulman Lindenberger. Originalausgabe, 8., vollständig überarbeitete Aufl., 705–18. Weinheim: Beltz.
- Niesyto, Horst. 2019. «Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus: Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive». <https://www.kubi-online.de/artikel/medienpaedagogik-digitaler-kapitalismus>. Zugriff am 12. Juni 2023.
- Niesyto, Horst. 2021. ««Digitale Bildung» wird zu einer Einflugschneise für die IT-Wirtschaft: Langfassung». https://horst-niesyto.de/wp-content/uploads/2021/02/2021_Niesyto_digitale_Bildung_IT-Wirtschaft_Langfassung.pdf.

- Niesyto, Horst. 2022. «Digitaler Kapitalismus und kritische Medienpädagogik». In *Umriss einer Pädagogik des 21. Jahrhunderts im Kontext der Digitalisierung*, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Bensinger-Stolze, Fred Schell, Birgita Duse, und Wolfgang Anritter, 21–35. München: kopaed.
- OECD, Pisa. 2015. «Are students happy? PISA 2015 Results: Students' Well-Being». https://www.nds-zeitschrift.de/fileadmin/user_upload/nds_2017/nds_5-2017/PDFs/PISA-in-Focus-No-71-Are-students-happy.pdf.
- Oelkers, Jürgen. 2008. «Erziehung». In *Erziehungswissenschaft ein Grundkurs*, herausgegeben von Hannelore Faulstich-Wieland, und Peter Faulstich. Orig.-Ausg., 82–109. rororo 55692. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Oerter, Rolf, und Eva Dreher. 2008. «Jugendalter». In *Entwicklungspsychologie: Lehrbuch*, herausgegeben von Rolf Oerter, Leo Montada, und Oerter-Montada. 5., vollst. überarb. Aufl., 271–332. Weinheim: Beltz PVU.
- Paus-Haase, Ingrid. 1998. *Heldenbilder im Fernsehen: Eine Untersuchung zur Symbolik von Serienfavoriten in Kindergarten, Peer-Group und Kinderfreundschaften*. Springer eBook Collection. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-07689-6>.
- Paus-Hasebrink, Ingrid. 2019. «Teilhabe unter erschwerten Bedingungen – Mediensozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender». In *Medienbildung für alle: Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Sabine Eder, und Angela Tillmann, 117–29. Schriften zur Medienpädagogik. München: kopaed.
- Paus-Hasebrink, Ingrid, und Jasmin Kulterer. 2014a. «Kommerzialisierung von Kindheit». In *Handbuch Kinder und Medien*, herausgegeben von Angela Tillmann, Sandra Fleischer, und Kai-Uwe Hugger, 47–57. Digitale Kultur und Kommunikation Band 1. Wiesbaden: Springer VS.
- Paus-Hasebrink, Ingrid, und Jasmin Kulterer. 2014b. *Praxeologische Mediensozialisationsforschung: Langzeitstudie zu sozial benachteiligten Heranwachsenden*. 1. Aufl. Lebensweltbezogene Medienforschung 2. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845252827>.
- Paus-Hasebrink, Ingrid, und Philip Sinner. 2021. *15 Jahre Panelstudie zur (Medien-)Sozialisation*: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783748927723>.
- Peucker, Christian, Liane Pluto, und Eric von Santen. 2021. «Empirisches Wissen zu Typen und Merkmalen von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit». In *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwänenflügel, und Moritz Schwerthelm. 5., vollständig neugestaltete Auflage, 479–93. Wiesbaden: Heidelberg.
- Pfaff-Rüdiger, Senta, Andreas Oberlinner, und Susanne Eggert. 2020. «Zwischen Bibi Blocksberg und Alexa. Medienbiographische Erfahrungen von Eltern und ihr Einfluss auf die Medienerziehung. Zweiter Bericht der Teilstudie «Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Familie»». <https://www.jff.de/mofam>.

- Piaget, Jean. 1972. *Sprechen und Denken des Kindes*. Sprache und Lernen Band 1. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Pietrass, Manuela, Bernhard Schmidt, und Rudolf Tippelt. 2005. «Informelles Lernen und Medienbildung». *Z Erziehungswiss* 8 (3): 412–26. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0148-8>.
- Posch, Irene. 2014. «Digitale Welten begreifen Kinderworkshops im FabLab». In *Kinder und Dinge: Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs*, herausgegeben von Christina Schachtner, 89–102. ProQuest Ebook Central. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839425534.89>.
- Postman, Neil. 1987. *Das Verschwinden der Kindheit*. Ungekürzte Ausg., 51. – 70. Tsd. Fischer-Taschenbücher 3855. Frankfurt am Main: Fischer.
- Qustodio. 2020. «Connected More than Ever: Apps and digital natives: the new normal». https://www.schau-hin.info/fileadmin/content/Downloads/Sonstiges/Qustodio_2020_Annual_Report.pdf.
- Rauschenbach, Thomas, Bettina Arnoldt, Christine Steiner, und Heinz-Jürgen Stolz, Hrsg. 2012. *Ganztagsschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand; Expertise des Deutschen Jugendinstituts (DJI)*. 2. Aufl. Gütersloh: Verl. Bertelsmann Stiftung.
- Reichert-Garschhammer, Eva. 2020. «Nutzung digitaler Medien für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung: Expertise des IFP im Auftrag des BMFSFJ». https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Endfassung_Kurzexpertise_IFP_Digitalisierung_Kindertagesbetreuung.pdf.
- Reißmann, Wolfgang. 2014. «Mediatisierung – Kommerzialisierung – Ökonomisierung: Sind Aktuelle Medienumgebungen Katalysatoren Instrumentellen Handelns und Denkens?». *merz | medien + erziehung* 58 (4): 9-16. <https://doi.org/10.21240/merz/2014.4.9>.
- Richter, Christoph, und Heidrun Allert. 2020. «Orientierungen in der digitalen Welt». *Medien-Pädagogik* 39:13–31. <https://doi.org/10.21240/mpaed/39/2020.12.02.X>.
- Rosa, Hartmut. 2012. *Beschleunigung: Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. 9. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1760. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Taschenbuch-Verl.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1762. *Émile oder über die Erziehung*. Köln: Anaconda Verl.
- Rudolph, Steffen. 2018. *Digitale Medien, Partizipation und Ungleichheit*. Unter Mitarbeit von Franz Schultheis. Research. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Dissertation. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26943-2>.
- Save the Children International. 2021. «Born into the climate crisis: Why we must act now to secure childrens's rights». https://www.savethechildren.de/fileadmin/user_upload/Downloads_Dokumente/Berichte_Studien/2021/2109_save-the-children-report_Born_into_the_Climate_Crisis.pdf.
- Schachtner, Christina, Hrsg. 2014. *Kinder und Dinge: Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs*. ProQuest Ebook Central. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839425534>.

- Schelhowe, Heidi. 2019. «Wer ist Akteur? Zur Besonderheit Digitaler Medien und zur Aufgabe von Bildung». *TV-Diskurs* 23 (90): 10–15. <https://tvdiskurs.de/data/hefte/ausgabe/90/schelhowe-wer-ist-akteur-tvd90.pdf>.
- Schenk, Michael. 2007. *Medienwirkungsforschung*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schlör, Katrin. 2016. «Medienkulturen in Familien in belasteten Lebenslagen: Eine Langzeitstudie zu medienbezogenem Doing Family als Bewältigungsressource». Dissertation. München: kopaed.
- Schmid, Melanie. 2019. «Nutzung von digitalen Medien und E-Learning durch pädagogische Fachkräfte in Kitas: Auswertungsbericht zur Online-Befragung». https://www.hs-koblenz.de/fileadmin/media/fb_sozialwissenschaften/IBEB/Forschung/Data_Literacy/Auswertungsbericht_Mediennutzung_und_E-Learning_20190830neu.pdf.
- Schröder, Carsten, C. Katharina Spiess, und Johanna Storck. 2015. «Private Bildungsausgaben für Kinder: Einkommensschwache Familien sind relativ stärker belastet». *DIW Wochenbericht* (8): 158–69.
- Schubert, Gisela, Niels Brügger, Andreas Oberlinner, Susanne Eggert, und Joachim Valerie. 2018. *Haltungen von pädagogischem Personal zu mobilen Medien, Internet und digitalen Spielen in Kindertageseinrichtungen. Bericht der Teilstudie „Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus auf Kindertageseinrichtungen“*. München: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. <https://www.jff.de/mofam>.
- Schultheis, Klaudia. 2016. «Was ist Pädagogische Kinderforschung? Grundlagen und Bezugstheorien». In *Pädagogische Kinderforschung: Grundlagen, Methoden, Beispiele*, herausgegeben von Klaudia Schultheis, und Petra Hiebl, 11–63. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweizer, Karin, und Michael Horn. 2014. «Kommt es auf die Einstellung zu digitalen Medien an? Normative Überzeugungen, personale Faktoren und digitale Medien im Unterricht: eine Untersuchung mit Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden». *merz | medien + erziehung* 58 (6): 50–62. <https://doi.org/10.21240/merz/2014.6.6>.
- Seitter, Wolfgang. 2001. «Zwischen Proliferation und Klassifikation». *Z Erziehungswiss* 4 (2): 225–38. <https://doi.org/10.1007/s11618-001-0025-z>.
- Seitz, Klaus. 2002. *Bildung in der Weltgesellschaft: Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel. Zugl. Hannover, Univ., Habil.-Schr., 2002. <https://swbplus.bsz-bw.de/bsz101042078rez.htm>.
- Siller, Friederike. 2019. ««Maschinelles Spielen»? Vom elektrischen Spielzeug zum Internet of Toys». In *Medienerziehung in der digitalen Welt: Grundlagen und Konzepte für Familie, Kita, Schule und Soziale Arbeit*, herausgegeben von Sandra Fleischer, und Daniel Hajok. 1. Auflage.

- Skorsetz, Nina, Lisa Öz, Julia Katharina Schmidt, und Diemut Kucharz. 2020. «Entwicklungsverläufe von pädagogischen Fach- und Lehrkräften in der frühen MINT-Bildung». In *Professionalisierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte in der frühen MINT-Bildung*, herausgegeben von Diemut Kucharz, Lisa Öz, Julia K. Schmidt, und Nina Skorsetz, 46–60. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung «Haus der kleinen Forscher» Band 13. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Sonck, Natalie, Sonia Livingstone, Els Kuiper, und Jos de Haan. 2011. «Digital literacy and safety skills». <http://eprints.lse.ac.uk/33733/1/Digital%20literacy%20and%20safety%20skills%20%28lsero%29.pdf>.
- Spanhel, Dieter. 2011. «Medienkompetenz oder Medienbildung? Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik». *Medienpädagogik* 20: 95–120. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.15.X>.
- Specht, Philip. 2018. *Die 50 wichtigsten Themen der Digitalisierung: Künstliche Intelligenz, Blockchain, Bitcoin, Virtual Reality und vieles mehr verständlich erklärt*. 3. Auflage. München: REDLINE Verlag.
- Spitzer, Manfred. 2005. *Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*. Transfer ins Leben 1. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Klett.
- Stapf, Ingrid. 2018. «Kindliche Selbstbestimmung in der digital vernetzten Welt: Kinderrechte zwischen Schutz, Befähigung und Partizipation und Partizipation mit Blick auf «evolving capacities»». *merz | medien + erziehung* 62 (6): 7-18. <https://doi.org/10.21240/merz/2018.6.2>.
- Statistisches Bundesamt. 2022. «Bevölkerung: Geburten». https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Geburten/_inhalt.html.
- Straube, Philipp, Martin Brämer, und Hilde Köster. 2020. «Selbstwirksamkeitserwartungen und Interesse von Grundschulpädagogikstudierenden und Grundschullehrkräften bezüglich informatischer Inhalte». In *Digitale Bildung im Grundschulalter: Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*, herausgegeben von Mareike Thumel, Rudolf Kammerl, und Thomas Irion, 231–51. München: kopaed.
- Sturzenhecker, Benedikt. 2005. «Institutionelle Charakteristika der Offenen Kinder- und Jugendarbeit». In *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Ulrich Deinet, und Benedikt Sturzenhecker. 3., völlig überarb. und erw. Aufl., 338–44. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Sturzenhecker, Benedikt. 2013. «Institutionelle Charakteristika der Offenen Kinder- und Jugendarbeit». In *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Ulrich Deinet, und Benedikt Sturzenhecker. 4., überarbeitete und aktualisierte Aufl., 338–44. Wiesbaden: Springer VS.
- Süss, Daniel. 2004. *Mediensozialisation von Heranwachsenden: Dimensionen, Konstanten, Wandel*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Süss, Daniel, Claudia Lampert, und Christine W. Trültzsch-Wijnen. 2018. *Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung*. 3. Auflage. Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19824-4>.

- Theunert, Helga, und Kathrin Demmler. 2007. «Medien entdecken und erproben. Null- bis Sechsjährige in der Medienpädagogik». In *Medienkinder von Geburt an Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren ; [Beiträge aus Medienpädagogik, Entwicklungspsychologie, Frühpädagogik, Familiensoziologie, Jugendmedienschutz ; basiert auf der Tagung „Medienkinder von Geburt an“, die am 01.12.2006 vom JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis in der Bayerischen Landeszentrale für Neue Medien (BLM) veranstaltet wurde]*, herausgegeben von Helga Theunert, und Tagung Medienkinder von Geburt an, 91–118. Interdisziplinäre Diskurse/JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, München 2. München: kopaed.
- Theunert, Helga, und Bernd Schorb. 2010. «Sozialisation, Medienaneignung und Medienkompetenz in der mediatisierten Gesellschaft». In *Die Mediatisierung der Alltagswelt*, 243–54: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92014-6_16.
- Thumel, Mareike. 2024a. «Handeln im Kontext der Medien- und informatischen Bildung: Theoretische und empirische Zugänge». In *Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung. Eine explorative Interviewstudie mit Bildungspraktiker:innen über deren teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter*, 79–160. Dissertationen in der Zeitschrift MedienPädagogik. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.mt/2024.05.03.X>.
- Thumel, Mareike. 2024b. «Forschungsdesign und methodisches Vorgehen». In *Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung. Eine explorative Interviewstudie mit Bildungspraktiker:innen über deren teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter*, 161–192. Dissertationen in der Zeitschrift MedienPädagogik. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.mt/2024.05.04.X>.
- Tillmann, Angela. 2014. «Medienaneignung Als Raumbildungsprozess.». In *Tätigkeit – Aneignung – Bildung: Positionierungen Zwischen Virtualität Und Gegenständlichkeit*, herausgegeben von Ulrich Deinet, und Christian Reutlinger, 273–84. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit Bd. 15. Wiesbaden: Springer VS.
- Tillmann, Angela, und Kai-Uwe Hugger. 2014. «Mediatisierte Kindheit: Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten». In *Handbuch Kinder und Medien*, herausgegeben von Angela Tillmann, Sandra Fleischer, und Kai-Uwe Hugger, 31–45. Digitale Kultur und Kommunikation Band 1. Wiesbaden: Springer VS.
- Tillmann, Klaus-Jürgen. 2010. *Sozialisationstheorien eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg., [16. Aufl.]. rororo 55707. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Traub, Angelika. 2005. «Ein Freund, ein guter Freund ...: Die Gleichaltrigenbeziehungen der 8- bis 9-Jährigen». In *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie*, herausgegeben von Christian Alt, 23–62. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tulodziecki, Gerhard. 1997. *Medien in Erziehung und Bildung: Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wagner, Ulrike, Hrsg. 2008. *Medienhandeln in Hauptschulumilieus: Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource*. München: kopaed.

- Wagner, Ulrike. 2011. *Medienhandeln, Medienkonvergenz und Sozialisation: Empirie und gesellschaftswissenschaftliche Perspektiven*. München: kopaed. Teilw. zugl. Leipzig, Univ., Diss., 2010 u.d.T. Wagner, Ulrike: Medienhandeln und Sozialisation.
- Wagner, Ulrike. 2014. «Medienhandeln findet in kommerzialisierten Umgebungen statt». *merz | medien + erziehung* 58 (4): 6-8. <https://doi.org/10.21240/merz/2014.4.8>.
- Wagner, Ulrike, Susanne Eggert, und Gisela Schubert. 2016. *MoFam – Mobile Medien in der Familie. Kurzfassung- Expertise-Langfassung*. https://www.jff.de/ablage/Projekte_Material/mofam/JFF_MoFam_Studie_gesamt.pdf.
- Wagner, Ulrike, Christa Gebel, und Claudia Lampert, Hrsg. 2013. *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung Medienerziehung in der Familie*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen 72. Berlin: Vistas.
- Wagner, Ulrike, und Claudia Lampert. 2013. «Zur Notwendigkeit einer ressourcenorientierten Mediensozialisationsforschung». In *Medienwelten im Wandel*, herausgegeben von Christine W. Wijnen, Sascha Trültzsch, und Christina Ortner, 223–36. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19049-5_16.
- Wahl, Stefanie. 2012. «Vom Können und Wollen der Medienpädagogen: Medienkompetenzvermittlung im außerschulischen Bereich». Masterarbeit, Hochschule für Musik, Theater und Medien.
- Wahl, Stefanie, Christoph Klimmt, und Alexandra Sowka. 2014. «Außerschulische Medienkompetenzarbeit. Akteure, Prioritäten, erlebte Herausforderungen». *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft* 62 (2): 236–56. <https://doi.org/10.5771/1615-634x-2014-2-236>.
- Weber, Max. 1976. *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*. Studienausg., 5., rev. Aufl., 9. – 13. Tsd. Tübingen: Mohr.
- Wegener, Claudia. 2008. *Medien, Aneignung und Identität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90833-5>.
- Wörz, Fabian. 2018. «Coding für Kinder». *merz | medien + erziehung* 62 (4): 56-60. <https://doi.org/10.21240/merz/2018.4.15>.
- Youth Protection Roundtable/Stiftung Digitale Chancen. 2009. «Matrix of risks and threats». <https://sipbench.eu/transfer/FullStudyonparentalcontroltoolsfortheonlineprotectionofchildren.pdf>.
- Zeiber, Helga. 2009. «Kindheit zwischen Zukunftserwartungen und Leben in der Gegenwart.». In *Zeitgewinn und Selbstverlust: Folgen und Grenzen der Beschleunigung*, herausgegeben von Vera King, und Benigna Gerisch, 223–41. Frankfurt am Main: Campus.
- Zillien, Nicole. 2009. *Digitale Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91493-0>.
- Zorn, Isabel. 2015. «Warum sich die Medienpädagogik mit Big Data Analytics befassen sollte». In *Big Data und Medienbildung: Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt*, herausgegeben von Harald Gapski, 9–32. Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW 3. München: kopaed.

**Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung.
Eine explorative Interviewstudie mit Bildungspraktiker:innen über deren
teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter**

Handeln im Kontext der Medien- und informatischen Bildung

Theoretische und empirische Zugänge

Mareike Thumel¹ 

¹ Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird der Blick auf das Handeln im Kontext der Medien- und informatischen Bildung gerichtet. Dafür werden zunächst die nicht-affirmative Erziehungs- und Bildungstheorie Benners (2001) mitsamt den Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns dargelegt. Anschliessend werden das professionelle pädagogische Handeln beleuchtet und die Ziele und Zwecke der Medien- und informatischen Bildung betrachtet. Neben den Fachdiskursen in der Medienpädagogik sowie der Informatikdidaktik – und der Zusammenführung der beiden Perspektiven – werden auch die gesellschaftlichen Zieldimensionen beleuchtet. Das dritte Kapitel widmet sich den Prinzipien, Ansätzen sowie Konzepten. Zunächst werden ausserschulische Prinzipien dargelegt, im Anschluss die der Medienpädagogik sowie der Informatikdidaktik. Mit dem pädagogischen Making findet sich ein relativ neuer Ansatz, der im Anschluss beschrieben wird. Das Kapitel endet mit einem Fazit und einer Diskussion der aktuell unterschiedlichen Ziele und Zwecke für Medien- und informatische Bildung vor der nicht-affirmativen Erziehungs- und Bildungstheorie Benners und einer Konkretisierung der Forschungsfragen.

Action in the Context of Media and Informatics Education. Theoretical and Empirical Approaches

Abstract

This article focuses on action in the context of media and IT education. To this end, Benner's non-affirmative educational theory (2001) and the principles of pedagogical thinking and action are first presented. Professional pedagogical action is then examined and the goals and purposes of media and computer science education are considered. In addition to the professional discourses in media education and computer science didactics – and the merging of the two perspectives – the social target dimensions are also examined. The third chapter is dedicated to principles, approaches and concepts. First, extracurricular



principles are presented, followed by those of media education and computer science didactics. Pedagogical making is a relatively new approach, which is then described. The chapter ends with a conclusion and a discussion of the currently different aims and purposes of media and computer science education in the light of Benner's non-affirmative educational theory and a concretization of the research questions.

1. Pädagogisches Handeln

Die Teildisziplin der Pädagogik, die sich mit Zielperspektiven und Voraussetzungen gelingender Erziehungs- sowie Bildungsprozesse beschäftigt, wird Allgemeine Pädagogik genannt (Baumgart 2007). Benner (2001) unterscheidet aus allgemein erziehungswissenschaftlicher Perspektive Bildung und Erziehung und richtet dabei den Fokus sowohl auf die Gesellschaft als auch auf das Individuum. Mit Benners nicht-affirmativer Bildungs- und Erziehungstheorie wird im folgenden Kapitel ein Orientierungspunkt vorgestellt, der es ermöglicht, Zielbestimmungen im Feld der Medien- und informatischen Bildung unter pädagogischen Gesichtspunkten zu analysieren. Denn anhand der konstitutiven Prinzipien der individuellen Seite und der regulativen Prinzipien der gesellschaftlichen Seite können unangemessene Zweckbestimmungen negiert werden. Zunächst wird die pädagogische Zielperspektive von Bildung und Erziehung nach Benner dargelegt.

Pädagogisches Handeln wird von Strukturen, Anforderungen und Handlungslogiken geformt. Pädagogische Professionalität setzt sich mit ebendiesen Bedingungen auseinander. Im nachfolgenden Kapitel wird der Frage nachgegangen, was professionelles pädagogisches Handeln ausmacht. Dabei wird insbesondere der Blick auf Spannungsfelder gerichtet, in denen professionelles, pädagogisches Handeln erfolgt. Neben dieser strukturtheoretischen Perspektive werden auch die Diskurse der Informatikdidaktik und der Medienpädagogik dargelegt, wo sich kompetenztheoretische Ansätze finden.

1.1 Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns

Benner (2001) entwirft eine praxeologische Skizze der Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Mit der menschlichen Existenz und Koexistenz begründet er die anthropologisch-philosophische Bestimmung menschlichen Handelns und setzt diese als Grundlage für seine Überlegungen. Aus Perspektive der praktischen Philosophie ist der Mensch durch seine leibliche, freie, geschichtliche und sprachliche Existenz und Koexistenz mit der Notwendigkeit konfrontiert, durch Handeln das Überleben zu sichern (T. Müller 2018, 17). Dies geht mit der Möglichkeit einher, durch eigenes willentliches Handeln dem Leben eine Bestimmung zu geben. Somit ist der Mensch zur Selbstbestimmung bestimmt. Das beinhaltet das Mitwirken sowohl am

eigenen Bildungsprozess als auch an der menschlichen Praxis. Die menschliche Praxis unterteilt Benner in ökonomische, ethische, politische, ästhetische, religiöse und pädagogische Praxen, die die Gesamtheit der für menschliches Handeln grundlegenden Praxisformen darstellen (Benner 2001).

Mit dem Leitgedanken der «Aufforderung zur Selbsttätigkeit» (Benner 2001, 80) entwickelt Benner «einen pädagogischen Grundgedanken» (ebd., 9). Mithilfe von vier Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns (siehe Tabelle 1) entwirft er einen analytisch zu verwendenden Theorierahmen, anhand dessen pädagogische Problemstellungen hinsichtlich ihrer jeweiligen Implikationen und Verkürzungen analysiert werden können. Zugleich können auch pädagogische und gesellschaftliche Fragen aufeinander bezogen werden.

	Konstitutive Prinzipien der individuellen Seite	Regulative Prinzipien der gesellschaftlichen Seite
A Theorie der Erziehung (2) : (3)	(2) Aufforderung zur Selbsttätigkeit	(3) Überführung gesellschaftlicher Determination in pädagogische Determination
B Theorie der Bildung (1) : (4)	(1) Bildsamkeit als Bestimmtheit des Menschen zur Selbstbestimmung	(4) Nichthierarchischer Ordnungszusammenhang der menschlichen Gesamtpraxis

Tab. 1: Die Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns nach Benner (2001, 128):

1.1.1 Die konstitutiven Prinzipien der individuellen Seite

Die konstitutiven Prinzipien beschreiben die grundlegenden Merkmale der pädagogischen Interaktion, wozu das *Prinzip der Bildsamkeit (1)* und das *Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit (2)* zählen. Dabei wird der Mensch als Wesen begriffen, welches unweigerlich an seiner Menschwerdung aktiv mitwirken muss. So charakterisiert das *Prinzip der Bildsamkeit* die pädagogische Interaktion als eine rein unterstützende, indem Menschen generell die Fähigkeit zugesprochen wird, an dem eigenen Bildungsprozess selbsttätig mitzuwirken, auch wenn der Mensch es noch nicht alleine, aus eigener Kraft bewerkstelligen kann. So kann Bildsamkeit als die Gabe jedes Menschen verstanden werden, «eigene Handlungen zu entwerfen und auszuführen und durch diese Handlungen, die Notwendigkeiten des eigenen Lebens selbst immer wieder aufs Neue zu meistern» (T. Müller 2018, 17). Wird die Bildsamkeit aus der Perspektive der Erziehenden betrachtet, so ist es deren Aufgabe, an der Erlangung der Bestimmung der Erziehungsbedürftigen mitzuwirken und somit sowohl die eigene Bildsamkeit als auch die der anderen anzuerkennen (Benner 2001, 72). So erlangt Erziehung die Funktion, Menschen in diesem Prozess zu begleiten und

zu unterstützen, sodass sich einerseits ihre Bildsamkeit erfüllt und andererseits die Befähigung erlangt wird, Problemstellungen des menschlichen Zusammenlebens zu bearbeiten und daran mitzuwirken (T. Müller 2018, 17ff.).

Ein besonderer Moment für die Erziehung besteht darin, dass Kinder einerseits bildsam sind, andererseits jedoch von Geburt an zunächst auf fremde Hilfe zum Überleben und zur Bedürfnisbefriedigung angewiesen sind. Daher muss die Interaktion zwischen Erziehenden und Kind auf das schrittweise Lernen, sich selbst zu helfen, abzielen (Benner 2001, 75). Dies im Wissen, dass auch dies die Gefahr paternalistischen Handelns nicht grundsätzlich ausschliesst, Fragen aufwirft und schliesslich verlangt, eigenes Tätigsein abzubauen und gleichzeitig Fähigkeiten schrittweise aufzubauen. Das Prinzip der Bildsamkeit, welches eine Verhältnisbestimmung der pädagogischen Interaktion selbst ist und sich auf die Möglichkeit der Mitwirkung der zu Erziehenden an der pädagogischen Interaktion bezieht (ebd., 79), geht hier in das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit über. Die beiden Prinzipien hängen dabei so eng zusammen, dass das zweite Prinzip schon implizit angesprochen wurde:

«Der zu Erziehende kann im Sinne des Prinzips der Bildsamkeit seine Bestimmung [...] finden, wenn er durch die pädagogische Interaktion zur selbsttätigen Mitwirkung an seinem Bildungsprozess tatsächlich aufgefordert wird» (ebd., 80f.)

Dabei ist umgekehrt die Aufforderung zur Selbsttätigkeit nur möglich, wenn die pädagogische Interaktion auf der Kategorie der Bildsamkeit fusst.

Wird das Prinzip der *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* im Detail betrachtet, so beschreibt Benner damit eine menschliche Handlung, in der zweierlei Tätigkeiten zusammenwirken: einerseits die Denk- und andererseits die Welttätigkeit. In der Denktätigkeit werden Handlungen entworfen, Erfahrungen mit der Welt reflektiert und somit auch die eigene Stellung in der Welt verändert. Im Gegensatz dazu setze sich der Mensch in der Welttätigkeit weder mit sich selbst noch mit seinen Erfahrungen auseinander, sondern, ohne Bezugnahme der eigenen Tätigkeit oder des Bewusstseins, lediglich mit der ihm/ihr umgebenen Welt¹ (T. Müller 2018, 18).

Damit Heranwachsende schrittweise Selbsttätigkeit erlangen, sollen sie in der pädagogischen Praxis angeleitet werden, sowohl Denk- und Welttätigkeit bewusst aufeinander zu beziehen als auch aufeinander abzustimmen.

«Es ist wichtig darauf zu achten, dass sich die Aufforderung zur Selbsttätigkeit weder auf die Denktätigkeit noch auf die Welttätigkeit des zu Erziehenden unmittelbar oder direkt bezieht, sondern darauf ausgerichtet ist, im denkenden und tätigen Subjekt Wechselwirkungen zwischen dessen eigenem Denken und Tun sowie Tun und Denken herbeizuführen» (Benner 2001, 87).

1 Inwiefern diese Trennung möglich ist, bleibt kritisch zu hinterfragen.

Das bedeutet aus der Perspektive der Pädagog:innen, dass Erziehung dann gelingt, wenn Heranwachsende Unterstützung erfahren, um ihre eigenen willentlichen Handlungen gedanklich zu entwerfen und diese in konkrete Handlungen, in Benners Worten in der Welttätigkeit, umzusetzen.

Das *Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit* schliesst einen Zusammenhang zwischen Massnahmen, Intentionen der Erziehenden und Wirkungen bei den zu Erziehenden aus Träger:innen (Benner 2001, 134). Die Intentionalität kollidiert mit dem erziehungstheoretischen Prinzip der individuellen Seite pädagogischen Wirkens. Damit lehnt Benner mit seiner nicht-affirmativen Erziehungstheorie intentionale Erziehung ab, die «in der Regel davon aus[gehen], dass pädagogische Wirkungen nicht nur intentional angestrebt, sondern auch, vermittelt über einen Kausalzusammenhang von Intention und Wirkung[,] erzielt werden» (Benner 2001, 133)². Kammerl folgert treffend daraus,

«dass eine Kanonisierung von Bildungsgütern, die Entscheidung für ein bestimmtes Menschenbild, die Analyse der gegenwärtigen und zukünftigen Lebensverhältnisse (zur Ermittlung der geforderten Qualifikationen) gleichermaßen untauglich sind, um Bildung zu bestimmen» (Kammerl 2016, 144).

1.1.2 Die regulativen Prinzipien der gesellschaftlichen Seite

Die beiden regulativen Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns konkretisieren die Beziehung zwischen Gesellschaft und Erziehung bzw. Bildung. Hierzu zählt *das Prinzip der pädagogischen Transformation gesellschaftlicher Einflüsse in pädagogisch legitime Einflüsse* (Benner 2001, 105), wobei sich dieses Prinzip vornehmlich auf die Theorie der Erziehung bezieht und *das Prinzip der nicht-hierarchischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis* (Benner 2001, 115) auf die Theorie der Bildung. Einzelpraxen, so zum Beispiel Politik, Religion oder Ökonomie, stellen für die pädagogische Praxis wichtige Bezugsgrössen in einer Gesellschaft dar, indem sie Vorgaben und Anforderungen festlegen, denen Heranwachsende nachkommen

2 Brezinka gilt als einer der wichtigsten Vertreter der empirisch verfahrenen und wertneutralen Erziehungswissenschaft. Brezinka (1928- 2020) beschreibt Erziehung als soziales Handeln, sodass die Intention auf andere Menschen gerichtet ist. So sind mindestens zwei Menschen bei einem erzieherischen Handeln beteiligt, die Brezinka «Erzieher» und «Educand» benennt (Brezinka 1978, 42f.). «Educand» präzisiert er mit Begrifflichkeiten wie «Zögling, Erziehungsobjekt oder Adressat der Erziehung» (Brezinka 1978, 42f.). Deutlich wird an den Beschreibungen der involvierten Personen, dass diese ein asymmetrisches Verhältnis aufweisen. Das Erziehungssubjekt zielt auf die Absicht im Erziehungsobjekt eine bestimmte Wirkung der psychischer Dispositionen hervorzubringen. Dabei soll es durch Erziehung zu einer Verbesserung und/ oder den Erhalt vorhandener positiver Dispositionen beim Educanten kommen. Zweierlei wird daran deutlich, zum einen, geht Brezinka von einem Ursache-Wirkungsverhältnis aus, wobei das erzieherische Handeln die Ursache darstellt, was bei dem Erziehungsobjekt eine Wirkung auslöst. Zum anderen gibt das Erziehungsobjekt vor beziehungsweise legt fest, was das Erziehungsobjekt verbessern bzw. wertvoller mache.

sollen, damit sie dann als Erwachsene am gesellschaftlichen Leben partizipieren und eigenverantwortlich handeln können (T. Müller 2018, 19). So gibt die Gesellschaft Rahmenbedingungen vor, innerhalb derer pädagogische Praxis stattfindet.

Das Prinzip der nicht-hierarchischen Verhältnisse der Gesamtpraxis steht teleologischen Verhältnisbestimmungen zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und pädagogischer Praxis entgegen, die den Versuch unternehmen, Heranwachsende durch vorgegebene Anforderungen zu handlungsfähigen Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen. Denn die Idee eines gleichgewichtigen Verhältnisses der Praxen untereinander erlaubt nicht eine materiale Ableitung der Aufgaben pädagogischen Handelns aus gesamtgesellschaftlichen Erfordernissen (Benner 2001, 153f.).

Bildungskonzepte, die Kinder lediglich als Träger:innen gesellschaftlich wünschenswerter Eigenschaften und Qualifikationen zu sehen, widerspricht Benners Prinzip eines nicht-hierarchischen Verhältnisses der menschlichen Gesamtpraxis und wird als Fehlform einer nicht-affirmativen Bildung abgelehnt.

Nicht alle Aspekte der Einzelpraxen einer Gesellschaft sind dauerhaft sinnhaft beziehungsweise erweisen sich als tragfähig für die nächste Generation oder auch nur für Teile dieser. Hier setzt das *Prinzip der pädagogischen Transformation gesellschaftlicher Einflüsse in pädagogisch legitime Einflüsse* an, indem Erziehende aufgefordert sind zu prüfen, ob gesellschaftliches Einwirken und Anforderungen sich nach den konstitutiven Prinzipien der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit transformieren lassen und folglich Lernprozesse begünstigt oder verhindert werden. Mit Blick auf Kinder bringen Kammerl und Kolleg:innen (2020) exemplarisch für die Erziehung in mediatisierten Lebenswelten den Umgang mit vermeintlichen und tatsächlichen Medieneinflüssen und dem Entgegenwirken an. Durch pädagogische Praxis soll eine relative Abkopplung von sozialisatorischen Einflussfaktoren erreicht werden (siehe 2.1). Doch zu beachten ist, dass ein rein intentionales Erziehungsverständnis als Fehlform pädagogischer Handlungstheorien verstanden werden muss (s. o.; Benner 2001, 132). Abzulehnen ist, dass die ältere Generation für die jüngere Generation, ohne Austausch, künftige Bestimmungen festlegt. Vielmehr ist erforderlich, die Intentionalität pädagogischen Handelns in eine intergenerationale Fragedimension zu überführen, mit der die heranwachsenden Generationen aufgefordert werden, selbst zur Bearbeitung der Probleme ihrer Zeit (mit)tätig zu werden. Dies erfordere von der Gesellschaft, die Aufforderung zur Selbsttätigkeit klar zu formulieren. Denn nur so könne die Legitimität pädagogischer Interaktion und pädagogischen Wirkens ethisch begründet werden (Benner 2001, 147). Durch die Interaktion zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen im Rahmen einer gemeinsamen Lebensgestaltung wird die pädagogische Praxis zur Produktion sozialer Wirklichkeit und beeinflusst Gesellschaft bzw. deren Vorgaben und Anforderungen.

Das *Prinzip des nichthierarchischen Ordnungszusammenhangs der menschlichen Gesamtpraxis* sagt einerseits aus, dass gesellschaftliche Tatbestände nicht direkt in pädagogische Imperative verwandelt werden dürfen und können (Kammerl et al. 2020, 41). Andererseits ist eine Reduktion und Normierung der gesellschaftlichen Bedingungen und Praxen auf die Entwicklungsbedingungen für die nachwachsende Generation zu vermeiden (Benner 2001, 115f.).

Bei den Fehlformen auf gesellschaftlicher Seite besteht insbesondere die Gefahr, dass pädagogische Praxis an ausserpädagogische Interessen und Mächte ausgeliefert wird (ebd., 153). In diesem Zusammenhang können insbesondere die Vormachtstellung bzw. Geltungsansprüche einzelner gesellschaftlicher Teilsysteme wie beispielsweise Religion oder Ökonomie problematisiert werden. Weisen gesellschaftliche Teilsysteme der Erziehung Funktionen zu, beispielsweise gesellschaftlich wünschenswerte Eigenschaften und Qualifikationen, die die Kinder für eine erfolgreiche Arbeitsbiographie erwerben sollen, spricht Benner von der Fehlform der funktionalen Erziehung. Damit wird von der individuellen Seite der Erziehung abstrahiert, indem das gesellschaftliche Einwirken unter weitergehender Ausblendung der individuellen Seite der zu Erziehenden betrachtet und demnach das Prinzip der pädagogischen Transformation gesellschaftlicher Einflüsse und Anforderungen missachtet wird (ebd.).

Die Aufgabe der Pädagog:innen in pädagogischen Interaktionen mit Heranwachsenden besteht somit darin, deren Bewusstseins- und Wahrnehmungshorizonte durch die Aufforderung zur Selbsttätigkeit für ein Mitwirken an der menschlichen Gesamtpraxis zu weiten sowie die Gesamtpraxis einer Gesellschaft für das schrittweise Mitwirken von Heranwachsenden zu öffnen (ebd.).

Ein Kind wird demnach zu etwas aufgefordert, was es noch nicht kann und als jemanden anerkannt, welcher es noch nicht ist, sondern erst durch die Vermittlung eigener Selbsttätigkeit werde. Diese Unwägbarkeit bezeichnet Benner als Grundparadoxie des pädagogischen Handelns (Benner 1987, 71. zitiert nach Helsper 2010, 20). Pädagogisch Tätige müssen in ihrer Arbeit mit mehreren Unwägbarkeiten umgehen. Der Diskurs der pädagogischen Professionalität beschäftigt sich mit dem Umgang der Pädagog:innen mit diesen Unwägbarkeiten. Der Frage, was professionelles pädagogisches Handeln ausmacht, wird im folgenden Kapitel nachgegangen.

1.2 Professionelles pädagogisches Handeln

Anders als im alltagsweltlichen Verständnis wird mit der wissenschaftlichen Bestimmung von Professionalität und Profession die Struktur bzw. die Art und Weise des Handelns gefasst und nicht die Qualität der Handlung. «Es geht dabei darum, was professionelles und nicht-professionelles Handeln – das gleichermassen gut oder schlecht ausfallen kann – im Kern unterscheidet» (Helsper 2020, 13).

Aktuelle Bestimmungen beschreiben «Professionen als strukturelle, berufliche und institutionelle Arrangements zur Arbeitsorganisation beim Umgang mit Unsicherheiten des Lebens in modernen Risikogesellschaften» (Evetts, 2003, 397; zitiert nach Terhart 2013, 204). Infolge der regulativen Prinzipien (vgl. Kapitel 1.2.2), ermöglicht die Auseinandersetzung mit professionellem pädagogischem Handeln eine Beschäftigung mit den Strukturen, Anforderungen und Handlungslogiken. Die Begriffe Professionalität und professionelles Handeln werden in der vorliegenden Studie synonym verwendet.

Es existieren zahlreiche professionstheoretische Ansätze, die unterschiedliche, zum Teil sogar widersprüchliche Bestimmungen von professionellem Handeln aufzeigen (für einen Überblick Helsper, 2020, 60ff.). An dieser Stelle können die zahlreichen Diskurse und die Vielzahl an Professionstheorien nicht dargestellt werden, sondern es werden, Helsper (2020, 135ff.) folgend, zunächst mit Bezugnahme auf den strukturtheoretischen Ansatz (Oevermann 1981) zentrale Komponenten für eine Theorie des professionellen pädagogischen Handelns dargestellt, die jedoch um weitere professionstheoretische Perspektiven sowie professionstheoretische Positionen erweitert werden. Die strukturtheoretische Perspektive nimmt insbesondere Spannungsfelder in den Blick, in denen professionelles pädagogisches Handeln erfolgt. Um die Teilfrage nach den Rahmenbedingungen der Bildungspraktiker:innen zu beantworten, ist die strukturtheoretische Perspektive gewinnbringend.

Jedoch finden sich sowohl im medienpädagogischen als auch im informationsdidaktischen Diskurs vor allem kompetenztheoretische Ansätze, in denen der Erwerb von Kompetenzen durch pädagogisch Tätige im Mittelpunkt steht. Einen wichtigen Beitrag zu dieser Kompetenztheorie haben Baumert und Kunter (2006) geleistet. In ihrem Modell nennen sie vier Aspekte professioneller Kompetenz (Überzeugungen/Wertehaltungen/Ziele; Motivationale Orientierungen; Selbstregulation; Professionswissen), wobei das Professionswissen jeweils durch mehrere Kompetenzbereiche (u. a. päd.-psychol. Wissen) und jeweilige Facetten (u. a. Wissen über Lernprozesse) beschrieben wird. Durch den Erwerb dieser Kompetenzen wird professionelles Handeln in pädagogischen Situationen ermöglicht (vgl. u. a. Baumert und Kunter 2006). Somit ist im kompetenztheoretischen Ansatz professionelles Handeln durch die Möglichkeit des Kompetenzerwerbs als grundsätzlich erlernbar konzipiert (Klieme und Hartig 2007, 72). Welche Kompetenzen für pädagogisch Tätige im Feld der informatischen Bildung und der Medienbildung diskutiert werden, wird in den beiden folgenden Kapiteln dargelegt.

1.2.1 Zentrale Komponente einer Theorie des professionellen pädagogischen Handelns
Helsper (2020, 56) regt an, dann von *pädagogischer Professionalität* zu sprechen, «wenn Professionelle über entsprechende Voraussetzungen verfügen, die sie in konkreten sozialen professionellen Situationen interaktiv zur Geltung zu bringen

vermögen» (ebd.). Als Voraussetzungen bringt er «verschiedene Wissensformen, insbesondere wissenschaftlich gesichertes und feldspezifisches Wissen, erfahrungsgesättigte Praxen und Handlungsmuster, (selbst)reflexive Fähigkeiten, soziale Kompetenzen und Routinen der Interaktions- und Beziehungsgestaltung, verstehende Kompetenzen der Sinnerschliessung des Anderen und des Fallverstehens» (ebd.) an. Das Herausbilden von Wissensbeständen, Orientierungen, Motiven und Praxen wird Professionalisierung genannt und stellt die individuellen Voraussetzungen von Professionalität dar.

1.2.1.1 Professionelles Wissen, Können und doppelte Professionalisierung

Über alle professionstheoretischen Ansätze hinweg geniessen das spezielle professionelle Wissen sowie die professionellen Kompetenzen einen hohen Stellenwert (Helsper 2020, 130ff.). Konkretisiert wird ersteres durch die Ausdifferenzierung der Wissensformen nach Helsper (2020): *Das wissenschaftlich fundierte Begründungswissen* stellt eine besonders deutlich überprüfte Wissensform dar, die meist während der Qualifikationsphase erworben wird. Den Professionellen ermöglicht dieses Wissen, das Handeln gegenüber Klient:innen, «aber auch [...] einem aussenstehenden Publikum» (ebd., 135f.) zu begründen und dessen Angemessenheit auszuweisen. «Die kollektiven Professionalisierungsprozesse werden durch Berufsverbände, durch die Wissenschaft und das Hochschulsystem, durch politische, staatliche und rechtliche Instanzen getragen» (Ehlert 2019, o.S.). Professionelles Wissen sowie professionelle Kompetenzen werden neben diesen kollektiven Entwicklungen eines Berufsstandes in individuellen Bildungsprozessen erworben, wobei Nittel (2006) betont, dass neben formalen Aus- bzw. Weiterbildungsstrukturen auch Sozialisationsprozesse in Gänze von Bedeutung seien (ebd., 16). Individuelle Professionalisierung meint somit den Aus- und Weiterbildungsprozess, «der mit der (informellen) Vermittlung von pädagogischem Fachwissen und einem gleichzeitigen persönlichen Reifungsprozess einhergeht und in einem Statuserwerb der Leistungsrolle (entweder Hauptberuflichkeit oder Freiberuflichkeit) seinen vorläufigen Höhepunkt findet» (Nittel 2006, 373).

Eine akademische Qualifikation verfolgt darüber hinaus das Ziel der Herausbildung einer forschend-reflexiven, erkenntniskritischen Haltung, die ein *kritisches Reflexionswissen* ermöglicht, «mittels dessen auch die Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und Einbindungen des eigenen professionellen Handelns und dessen Praxis selbst einer Reflexion unterzogen werden kann» (Helsper 2020, 136).

1.2.1.2 Arbeitsbündnis

Oevermann (2002) nennt die Beziehung zwischen professionell Tätigen und den Klient:innen Arbeitsbündnis, da «das, was Professionelle erreichen wollen, nur zu erreichen ist, wenn es Klient:innen auch wollen» (Helsper 2020, 153).

Dieses Arbeitsbündnis ist vor allem von dem Spannungsverhältnis zwischen Diffusem und Spezifischem geprägt. Als diffus beschreibt Oevermann (2002) das Gegenüberstehen zweier Menschen in ihrer persönlichen Ganzheit in einer privaten Atmosphäre sowie deren Bindung. Als spezifisch stellt er die eindeutige Rollenzuordnung der Personen fest. Damit umschreibt er sowohl die elementare Struktur des professionalisierten Handelns als auch die grundlegende Anforderung. Mithin die Aufgabe des professionell Handelnden als Hilfe zur Selbsthilfe, da nur so die Autonomie des Gegenübers gewahrt werden kann. Kinder haben ihre Autonomie noch nicht vollendet. Die Eigenkräfte der Subjekte müssen mobilisiert, aber zugleich auch geschützt werden. Die Pädagogin und «der Pädagoge ist also der Strukturlogik [ihres/, Anmerkung MTh] seines Handelns nach Geburtshelfer im Prozess der Erzeugung des Neuen und nicht umgekehrt, wie im Nürnberger Trichtermodell, Agentur der Anpassung des neuen Lebens an das alte Wissen und die alten Normen» (Oevermann 2002, 35). Als Ausgangspunkt zur Herstellung des pädagogischen Arbeitsbündnisses mit Kindern sieht Oevermann (2002) Neugierde, «also das Interesse, sich neue Kenntnisse, Fähigkeiten, Wissensbestände und Sachverhalte der natürlichen, sozialen, subjektiven und ästhetischen Welt zu erschliessen» (Helsper 2020, 153). Die Neugierde der Kinder muss von den pädagogisch Tätigen unterstellt und respektiert werden. In diesem Zusammenhang gibt Oevermann für ein erfolgreiches Arbeitsbündnis das Mindestalter von fünf Jahren an. Dies hängt mit der nur eingeschränkten Differenzierungsfähigkeit zwischen einer diffusen und einer spezifischen Beziehung zu Pädagog:innen auf Seiten der Kinder zusammen (ebd., 39ff.). Zudem muss im Zusammenhang mit Kindern bedacht werden, dass diese sich nicht freiwillig in die Beziehung begeben. So müsse bei einem erfolgreichen Arbeitsbündnis mit Kindern auch das Interaktionssystem Familie einbezogen werden (ebd., 39ff.).

1.2.1.3 Technologiedefizit und Ungewissheit im professionellen Handeln

Mit dem strukturellen Technologiedefizit der Pädagogik (Luhmann und Schorr 1982) wird das Fehlen eines linearen Kausalzusammenhangs von Ursache und Wirkung des pädagogischen Handelns beschrieben, denn dem pädagogischen Handeln kann keine direkte, standardisiert abzuleitende Wirkung folgen. Ergebnisse oder Folgen des Handelns bleiben ungewiss, können nur schwer gefasst werden und bleiben zum Teil unsichtbar. Pädagogisches Handeln ist nicht kontrollierbar, es kann nicht nur eine einzige (gezielte) Wirkung auslösen. Die Pädagog:innen verfolgen die Absicht und das Versprechen der Vermittlung von Bildung, aber die Adressat:innen können dies durch ihre Autonomie brechen, «da nur durch sie die Aneignung eines Bildungsgeltes überhaupt erfolgen kann» (Helsper 2020, 143f.).

Die Selbstbezüglichkeit des Anderen lässt im pädagogischen Prozess jede intentionale Handlung der Pädagog:innen nur als Interpretationsleistung und als Ergebnis von Verarbeitungsstrategien auf Seiten der Adressat:innen erscheinen (Oelkers

1985). Dazu kommt, dass sich der Prozess zeitlich streckt und immer unvollendet ist. «Die Absicht der Vermittlung ist durch Ungewissheitsrisiken belastet. Der pädagogische Erfolg kann somit nicht technisch gesichert werden und das pädagogische Handeln bewegt sich notwendiger Weise in der Spannung von abstraktem Regelwissen und nur konkret herzustellendem spezifischem Fallbezug» (Helsper 2020, 30). Pädagogisch Tätige müssen mit der Ungewissheit sowie dem Technologiedefizit umgehen und diese auf professioneller Ebene bearbeiten. Hieraus erwachsen logische Widersprüche, die Helsper als Antinomien konkretisiert.

1.2.1.4 Antinomien und Paradoxien pädagogischen Handelns

Professionelles Handeln unterliegt pädagogischen Antinomien³, anhand derer dieses anspruchsvolle Handeln beschrieben werden kann. Diese können nicht aufgelöst, sondern nur reflexiv bearbeitet werden (Helsper 1996, 528). Helsper (Helsper 2010, 30f.) skizziert ein Schema, mit dem die sozialen Widerspruchsverhältnisse und Antinomien pädagogischen Handelns in der Moderne beschrieben werden (vgl. Abb. 1). Dabei verweist er sowohl auf sozialpädagogische als auch auf schulische Bezüge (ebd.).

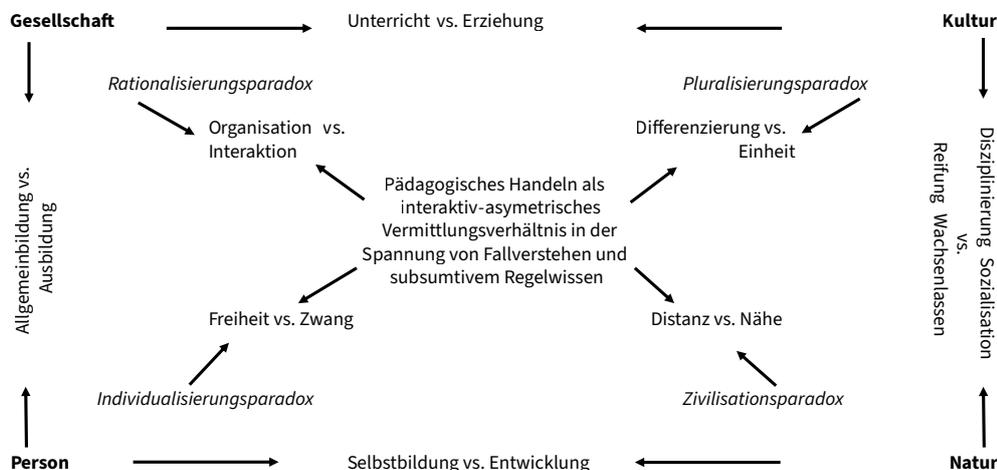


Abb. 1: Schema der Antinomien pädagogischen Handelns (Helsper 2010, 31).

Im Zentrum des Schemas steht das pädagogische Handeln, das interaktiv-asymmetrisch ist. Das Interaktive beschreibt den Vermittlungsprozess von Inhalten, Haltungen oder Kompetenzen, der durch das Technologiedefizit und durch

³ Antinomie bezeichnet einen «Widerspruch eines Satzes in sich oder zweier Sätze, von denen jeder Gültigkeit beanspruchen kann». «Antinomie» auf Duden online <https://www.duden.de/rechtschreibung/Antinomie>, 17.02.2023

Ungewissheitsrisiken belastet ist. Mit der Asymmetrie wird auf bestehende Macht-, Kompetenz- und Wissensunterschiede zwischen Pädagog:innen und Adressat:innen aufmerksam gemacht (Helsper 2010, 19).

Die spannungsreiche Grundfigur des pädagogischen Handelns wird von vier Ankerpunkten gerahmt: Gesellschaft, Kultur, Person und Natur (ebd., 30). Die Antinomien ergeben sich dabei insbesondere aus der Einbettung der pädagogischen Interaktionen in diese vier Ankerpunkte sowie zwischen den Ankerpunkten.

Ankerpunkt Person sowie deren Bezüge

Die Antinomie zwischen Freiheit und Zwang verweist auf ein zentrales Spannungsverhältnis des pädagogischen Handelns. Indem an den vorhandenen Fähigkeiten der Kinder angesetzt und darauf aufbauend einerseits unterstützend, andererseits stellvertretend deutend sowie zur Eigentätigkeit auffordernd agiert werden soll, entfacht sich diese Antinomie. Deutlich wird dies durch den «Modus des «Als-Ob»» (Helsper 2010, 20), indem so beispielsweise Kindern eine mögliche Verantwortungsübernahme und folglich auch eine Autonomie unterstellt wird.

Vor dem Hintergrund der Moderne, die zum einen durch die gesteigerten Möglichkeiten für eine eigenverantwortliche, autonome Lebensführung, aber zum anderen auch durch den damit einhergehenden Anstieg der Belastungen und Risiken dieser Eigenverantwortlichkeit charakterisiert ist, ergeben sich neue Herausforderungen, die Helsper mit dem *Individualisierungsparadox* beschreibt: Heranwachsenden wird die Illusion der Autonomie vermittelt, die jedoch aufgrund von Systemzwängen «Züge einer disziplinierenden Selbstinstrumentalisierung im Namen von Selbstständigkeit annehmen» (ebd.) können. Des Weiteren können auch Pädagog:innen durch die Aufforderung zur Eigenverantwortlichkeit eigene anspruchsvolle pädagogische Tätigkeitsfelder an Heranwachsende abgeben (ebd.).

Ankerpunkt Gesellschaft sowie deren Bezüge

Pädagogisches Handeln unterliegt Prinzipien formaler Organisationen, die Abläufe regeln und Entscheidungsspielräume eröffnen oder begrenzen. Dabei tragen Organisationsroutinen zum einen zur Strukturierung und Entlastung bei, indem durch Vorgaben die immer wiederkehrenden und anstrengenden kommunikativen Aushandlungsbedarfe obsolet werden. Zum anderen können diese aber auch die professionelle Handlungslogik bedrohen (Helsper 2020, 151), indem Regelungen die konkreten interaktiven Prozesse einschränken, sodass kreatives, Grenzen erprobendes und damit innovatives pädagogisches Handeln aufgrund routinierter Organisationsstrukturen verhindert werden kann (ebd., 21). Nach wie vor gilt für professionelles Handeln,

«dass es nicht durch Verwaltungsvorschriften, organisatorische Standards oder durch Geld und Markt geregelt werden kann, sondern für den Handlungsvollzug muss die interaktive Offenheit und Flexibilität der Professionellen-Klient:innen-Interaktion gewahrt bleiben» (ebd., 149).

Das *Rationalisierungsparadox* beschreibt das immer umfassendere Vorstattengehen der sozialen Interaktionen in ausdifferenzierten sozialen Organisationen, die von der Besonderheit der Handelnden und von den kommunikativen Erfordernissen abstrahieren. Abläufe und Aufwände unterliegen dabei Rationalisierungsprozessen, die unter anderem eine Effizienzsteigerung oder eine Kostenreduzierung zum Ziel haben. Abstrakte Organisationsregeln können dabei konkrete, interaktive Aushandlungsprozesse gefährden (ebd., 38).

Die Spannung zwischen *der Allgemeinbildung und sozialer Brauchbarkeit* entsteht zwischen den Bezugspunkten «Gesellschaft» und «Person». Diese Widerspruchskonstellationen sind zwar nicht neu, werden aber durch gesellschaftliche Modernisierungsprozesse (siehe Thumel 2024) begünstigt. Pädagogisches Handeln gewinnt seinen Stellenwert auch aus den Leistungen, die es für andere Systeme bringt. An dieser Stelle kann mit Luhmann und Schorr (1982) die Ökonomie genannt werden, der qualifizierte Arbeiter:innen bereitgestellt werden. Für das politische System werden partizipative Kompetenzen und Legitimität erzeugt und schliesslich wird für das Sozialsystem über die Bildung selektiert (Helsper 2010, 29). All diese unterschiedlichen Anforderungen bilden ein Spannungsfeld zwischen einerseits

«einer programmatischen Orientierung auf die umfassende Entfaltung der Bildsamkeit des heranwachsenden Subjekts und andererseits einer Bezogenheit auf die sozialen Erfordernisse und damit der Gefahr, durch diese Leistungen sowohl gesellschaftliche Bedeutsamkeit zu erlangen als auch politisch, ökonomisch oder sozial funktionalisiert zu werden» (ebd.).

In diesem Zusammenhang diskutiert Helsper (2010) die Reproduktion der sozialen Ungleichheit kritisch. Er betrachtet die pädagogischen Möglichkeiten zur Förderung allgemeiner Bildung als prinzipiell unendlich und merkt an, dass diese nicht ausgeschöpft werden. Pädagogische Institutionen zielen nicht auf die umfassende Bildung eines Menschen, sondern werden begrenzt durch die Verflechtung ebendieser gesellschaftlichen Interdependenzen. «Bisher haben alle allgemeinbildenden Programmatiken nicht aus der Reproduktion sozialer Ungleichheit herausgeführt, sondern diese lediglich immer stärker über pädagogische Felder und Handlungsformen transformiert» (ebd.).

Ankerpunkt Kultur sowie deren Bezüge

Soziale und kulturelle Wandlungsprozesse führen einerseits zu Veränderungen der Lebenswelten, die durch eine Vielfalt an Lebensformen, Wertvorstellungen und Weltanschauungen zum Ausdruck kommen, andererseits auch zu veralteten Wissensbeständen (siehe Thumel 2024). Alle Menschen sind aufgefordert, sich mit Veränderungen auseinanderzusetzen und demnach lebenslang zu lernen.

Pädagogisches Handeln bewegt sich in Spannungen kultureller Pluralisierung. Es gibt keinen Konsens über gemeinsame Lebensformen oder -prinzipien sowie über Werte, auf die beruflich handelnde Pädagog:innen sich beziehen und dadurch ihr Handeln begründen können. Die Aufgabe der Pädagog:innen wird vielmehr in der Ermöglichung der unterschiedlichen Lebensformen gesehen. Aus der im Pädagogisierung sozialer Verhältnisse (siehe Thumel 2024), die mit einer Deinstitutionalisierung pädagogisch-beruflicher Wissensbestände einhergeht, rührt eine Verbreitung erziehungswissenschaftlichen Wissens, das zum Bestandteil lebensweltlicher Deutungsrepertoires wird. Helsper (Helsper 2010, 24; Klieme und Hartig 2007, 27) sieht die Gefahr, dass durch das verkürzte und vereinfachte Wissen der Adressat:innen Erwartungen geschürt werden, die zu «rezeptförmige[n] pädagogische[n] Interventionen führen und in der pädagogischen Interaktion die Gefahr technologischer Selbstmissverständnisse nahe legen, wenn sich Pädagog:innen diesen Klischees beugen» (ebd.)

Mit dem *Pluralisierungsparadox* der modernisierten Kultur wird einerseits die Spannweite einer Vervielfältigung von Lebensformen, andererseits die übergreifende kulturelle Generalisierung gekennzeichnet. Damit werde die Spannung einer einheitlichen, integrierenden und differenzierenden Orientierung pädagogischen Handelns komplizierter, denn «pädagogisches Handeln muss an die Vervielfältigung partikularer Lebensformen anknüpfen, ohne in sie einführen zu können und muss in übergreifende kulturelle Prinzipien einführen, kann dies aber nur in der generalisierenden Form universalistischer Prinzipien» (ebd., 30).

Ankerpunkt Natur sowie deren Bezüge

Die Spannung von Nähe und Distanz beschreibt das Feld des emotionalen Engagements. Pädagog:innen benötigen eine professionelle Haltung, mit der sie Nähe durch Verlässlichkeit, Orientierung an Gerechtigkeit und einfühlsame Fürsorge ausdrücken (Helsper 2010, 24f.). «Ergebnis ist Vertrauen, das über ungewisse und prekäre pädagogische Handlungen erzeugt und erneuert werden muss» (ebd., 26). Mit dem *Zivilisierungsparadoxon* wird das Spannungsverhältnis zwischen der kindlichen Natur und den von Gesellschaft erwarteten distanziert-rationalisierten sozialen Verkehrsformen beschrieben. Hier sind die pädagogisch Handelnden von der

widerspruchsvollen Gleichzeitigkeit der umfassenden Freisetzung sinnlich-affektiver Ansprüche und sozialer Verkehrsformen konfrontiert. Dies zu balancieren, stellt für pädagogisch Handelnde eine Herausforderung dar.

Zwischen den Bezugspunkten ‹Natur› und ‹Kultur› beschreibt Helsper (2010) die Widerspruchskonstellation der *Pädagogik zwischen der Entfaltung ‹kindlicher Natur› und Disziplinierung*. Die Hoffnung auf die Vervollkommnung von Menschheit und Welt, wie sie u. a. auch Kant vertritt, spiegelt sich in dem Traum der Pädagogik wider, durch Erziehung einen *neuen* Menschen zu erschaffen. Die Kehrseite dieser pädagogischen Bemächtigung ist die Entfaltung pädagogischer Machtdiskurse und Disziplinierungstechniken. Dabei haben sich die Disziplinierungstechniken im Verlauf der Modernisierung gewandelt. Kamen diese zunächst durch drakonische Strafen zum Ausdruck, dominierten im Anschluss pädagogische Moralisierungen. Diese werden jetzt durch pädagogische Aufforderungen abgelöst, die die aktive Beteiligung an der Gestaltung der eigenen individualisierten Bildungsgeschichte in den Fokus rücken (ebd.).

«Zwar wachsen die Freiheitsgrade für Heranwachsende an, aber gleichzeitig bestehen Zwänge – nun zumeist unpersönliche Systemzwänge – weiter fort. Die Heranwachsenden müssen bei freier artikulierbaren Ansprüchen, Wünschen und Emotionen, die dadurch aber für pädagogische Beeinflussungen zugänglicher werden, die Regulierung der freigesetzten Sinnlichkeits- und Erlebniswünsche selber leisten» (ebd., 28).

In Helspers Modell werden zwischen der pädagogischen Interaktion und den vier Ankerpunkten sowie zwischen den Ankerpunkten antinomische Bezüge hergestellt. Das Modell offenbart zahlreiche Widerspruchsverhältnisse, die das pädagogische Handeln in der Moderne rahmen und einen professionellen Umgang erfordern.

1.2.2 Professionalität im Feld der informatischen Bildung

Im Diskurs zum professionellen Handeln im Feld der informatischen Bildung finden sich vor allem kompetenztheoretische Ansätze. Insbesondere wird an die Kompetenztheorie angeschlossen, in denen (Kompetenz-)Standards formuliert werden, die bei der Ausübung des Berufs möglichst erfüllt sein sollen. Kompetenzen sind kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die mit sozialen, motivationalen und volitionalen Bereitschaften verbunden sind, die zusammen es ermöglichen, in unterschiedlichen Situationen aufkommende Probleme zu lösen (Klieme und Hartig 2007, 27). Dabei werden Kompetenzen als grundsätzlich erlernbar konzipiert, was zur Folge hat, dass eine pädagogische Tätigkeit als professionell gilt, wenn über diese Kompetenzen verfügt wird und diese angewendet werden (ebd.).

Dieses Modell wurde hinsichtlich der informatischen Bildung für Lehrkräfte und auch für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen adaptiert. Drei zentrale Bereiche stellen Bergner et al. (2018a) heraus. Zum einen sollen Fach- und Lehrkräfte (1) Fachkompetenz besitzen, dies sei einerseits zum Verständnis der vorhandenen Lehr-Lern-Materialien, andererseits für die Planung und Gestaltung der eigenen Lerneinheiten nötig (Bergner et al. 2018b, 174ff.). Dann ist (2) eine pädagogisch-didaktische Handlungskompetenz erforderlich. Hier betonen die Autor:innen (ebd., 192ff.), dass pädagogisch Tätige Lerngelegenheiten hinsichtlich einer informatischen Bildung erkennen und nutzen sollen. Dazu kommt, eine geeignete Auswahl vorhandener Materialien zu treffen, die sich spezifisch an die Zielgruppe bzw. adäquat an die Lerngruppe richtet. Falls notwendig, sollen diese Materialien angepasst bzw. weiterentwickelt werden. Der dritte Bereich ist die positive Einstellung zur Informatik (3). Daneben wird auch die Offenheit zu neuen Sichtweisen hervorgehoben (ebd., 169ff.). Ausgehend von den geschlechtsspezifischen Unterschieden im Umgang und Interesse mit Informatik sowie Technik sollen Fach- und Lehrkräfte eigene Einstellungen reflektieren (ebd., 244f.). Forschungsbefunde, die für (angehende) Grundschullehrkräfte vorliegen, verweisen zum einen auf das Hemmnis der fehlenden fachlichen Kompetenzen. Informatische Inhalte werden als herausfordernd wahrgenommen und (angehende) Grundschullehrkräfte sehen sich nicht in der Lage, entsprechenden Unterricht anzubieten. Zum anderen verweisen die Befunde auf ein eher geringes Interesse der Pädagog:innen an der Informatik (Best 2019; Straube, Brämer, und Köster 2020).

1.2.3 Professionalität im Feld der Medienbildung

Sowohl die professionstheoretische Reflexion in der Medienpädagogik als auch die empirische Erforschung des professionell-medienpädagogischen Handelns befinden sich in der Anfangsphase (Hugger 2021, 84). Auch der medienpädagogische Diskurs ist im Wesentlichen am kompetenztheoretischen Ansatz von Professionalität orientiert. Unter anderen betonen Knaus, Meister und Tulodziecki (2018), dass für eine adäquate Professionalisierung eine Zielformulierung über Kompetenzstandards wichtig sei und diese als Orientierungs- und Reflexionsfolie genutzt werden könne, nicht aber als Output-Kontrolle und -Steuerung missverstanden werden solle (Knaus, Meister, und Tulodziecki 2018, 38f.).

Bezugnehmend auf die Berufsforschung (u. a. Voss 2014, 38f.) und die «Individualisierung der Beruflichkeit» (ebd.), welche die Verschiebung von einem Beruf mit vorgegebenen Qualifikationsprofilen hin zu individuellen Fähigkeits- und Erfahrungsprofilen beschreibt, folgert Hugger (2020), dass eine enge Berufsdiskussion in der Medienpädagogik, in der es um die Formulierung detaillierter Fähigkeiten und Qualifikationen ginge, kaum mehr zeitgemäss sei (ebd., 25). Medienpädagog:in ist ein «medial mitkonstituierter pädagogischer Beruf» (Hugger 2008, 564). Das

bedeutet, dass Gestalt und Veränderungen der beruflichen Praxis, Anforderungen und Rahmenbedingungen nicht ohne den Bezug zum stetigen Ineinandergreifen von tiefgreifenden Mediatisierungsprozessen zu verstehen seien (ebd.). Dies ist eine Besonderheit im Vergleich zu anderen pädagogischen Berufsgruppen. «Wichtiger scheint die Formulierung von medienpädagogischen «Kernkompetenzen» zu sein, die zugleich so multidimensional, anpassungsfähig und stabil sein müssen, dass sie auch veränderten gesellschaftlichen und medialen Rahmenbedingungen von Verberuflichung gerecht werden können» (Hugger und Steffens 2021, 5). Als Konsens im Diskurs der Medienpädagogik gilt, dass medienpädagogisch Handelnde neben der eigenen Medienkompetenz auch über medienpädagogische Kompetenzen verfügen sollen (ebd.).

Insbesondere für das Handeln der Lehrkräfte liegen verschiedene Ansätze zur medienpädagogischen Kompetenz vor (u. a. Blömeke 2000). Mittels einer Analyse vorhandener Ansätze für Lehrkräfte aus dem deutschsprachigen Raum identifiziert Blömeke (2000) folgende fünf Kompetenzbereiche: eigene Medienkompetenz, medienerzieherische Kompetenz, mediendidaktische Kompetenz, sozialisationsbezogene Kompetenz und schulentwicklungsbezogene Kompetenz⁴. Für pädagogisch Tätige im non-formalen Bildungssektor sind Weiterentwicklungen und Spezifizierungen des Modells nach Blömecke sowohl für Sozialarbeiter:innen (Siller, Tillmann, und Isabel Zorn 2020) als auch für Erzieher:innen (Pfaff-Rüdiger, Brüggem, und G. Schubert 2020) zu finden. Dabei werden die Ebenen pädagogisches Handeln, Gestalten von Rahmenbedingungen sowie medienpädagogische Konzepte der Einrichtungen unterschieden. Die Basis stellt Grundlagenwissen dar, wobei Siller et al. (2020) zwischen Orientierungswissen über die Gesellschaft, Kenntnissen über die Lebenswelt der Adressat:innen sowie der eigenen Medienkompetenz unterscheiden (K. Friedrich, Siller, und Treber 2015, 325ff.).

Für die akademische Professionalisierung wurde durch den Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile von der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ein Vorschlag für eine curriculare Standardisierung vorgelegt (Sektion Medienpädagogik 2017).

Ausgehend von der Übersicht der Studiengänge für Medienpädagogik, die von der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) und der Sektion Medienpädagogik der DGfE erstellt und regelmässig aktualisiert wird (Stand Mai 2019), arbeiten Fromme, Rehfeld und Much (2020) vier Typen von medienpädagogischen Angeboten an Fachhochschulen und Universitäten heraus und stellen

4 Dertinger (2022) arbeitet in seiner Studie «Zwischen normativen Erwartungen und habitueller Handlungspraxis. Eine rekonstruktive Studie zum unterrichtlichen Medienhandeln von Lehrpersonen» heraus, dass die Betrachtung medienpädagogischer Kompetenzen allein nicht ausreichend ist, um das professionelle Handeln vor dem Hintergrund habitueller Orientierungen und institutioneller Strukturbedingungen zu beschreiben.

Weiterbildungsangebote vor. Die Qualifikation kann an deutschen Hochschulen durch ein Lehramtsstudium oder im Rahmen eines Studiums der Erziehungswissenschaft, Medieninformatik oder der Sozialen Arbeit sowie durch Weiterbildungen erworben werden (Fromme, Rehfeld, und Much 2020). Dabei sind die meisten Studienangebote ausserschulisch orientiert (ebd., 39). Nur wenige Angebote können dem Typ 1 Medienpädagogik als eigener Studiengang zugeordnet werden, sondern vielmehr stellt Medienpädagogik einen obligatorischen Bestandteil (Typ 2) oder eine Vertiefungsmöglichkeit innerhalb des Studienprogramms (Typ 3) dar. Typ 4 umfasst Angebote, die Medienpädagogik als freiwilliges Zusatz- oder Erweiterungsangebot beinhalten. So zeigt sich, dass Medienpädagogik nur selten als eigenständiges Fach bzw. Hauptfach studiert wird, somit wird die akademische Professionalisierung und Qualifizierung zur Medienpädagog:in häufig über Umwege erreicht (Knaus, Meister, und Narr 2018, 11). Zudem verfügen die Studiengänge «nur über einen geringen curricularen Standardisierungsgrad» (ebd.). Auch durch ausseruniversitäre Weiterbildungen können medienpädagogische Kompetenzen und Kenntnisse erworben und erweitert werden (Fromme, Rehfeld, und Much 2020, 43f.). Die GMK stellt auf ihrer Webseite eine Übersicht über medienpädagogische Weiterbildungen dar (Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur 2022). Dabei erfolgt die Qualifizierung meist vor dem Hintergrund einer beruflichen Tätigkeit und die Angebote werden von Einrichtungen, Organisationen und Verbänden bereitgestellt (Fromme, Rehfeld, und Much 2020, 43).

Für die medienpädagogische Praxis stellt sich die Frage nach definierten (Qualitäts-)Standards, nach der Ausgestaltung der Tätigkeitsfelder sowie nach der persönlichen und institutionellen Professionalisierung (Knaus, Meister, und Narr 2018, 11). Das 34. Forum Kommunikationskultur 2017 der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur beschäftigte sich mit diesen Fragestellungen, im Tagungsband resümieren die Organisator:innen, dass es an umfänglichen wissenschaftlichen Analysen und systematischen Überblicken über das (medien-)pädagogische Handlungsfeld fehle, die für diese Ausgestaltung vonnöten seien (Knaus, Meister, und Narr 2018, 13).

Neben diesen kompetenztheoretischen Ansätzen für das professionelle medienpädagogische Handeln finden sich auch strukturtheoretische Ansätze zur medienpädagogischen Professionalisierung. Während der kompetenztheoretische Ansatz eine stärkere normative Perspektive in Form eines wünschenswerten Personenhandelns in den Blick nimmt, beschreibt der strukturtheoretische Ansatz tendenziell den Versuch vorhandene Handlungsbedingungen zu definieren.

Dem professionstheoretischen Diskurs der Medienpädagogik liegt hauptsächlich die Arbeit von Hugger (2001) zu Grunde, der sich – dem strukturtheoretischen Ansatz folgend – mit der medienpädagogischen Professionalisierung beschäftigt. Er leitet vier Strategien aus zentralen, sowohl historischen als auch ahistorischen

medienpädagogischen Handlungskonzepten her: beschützend-wertevermittelnd, gesellschaftskritisch-wissenschaftszentriert, bildungs-technologisch-optimierend sowie vernetzend (Hugger 2001, 115ff.). Die unterschiedlichen Strategien präsentieren Möglichkeiten, wie Wissen und Handeln-Können systematisch miteinander verknüpft werden könnten.

Zwei konstitutive Besonderheiten stellt Hugger (2021) für das professionelle medienpädagogische Handeln heraus: Zum einen den *medial mitkonstruierenden Charakter*, der bereits in diesem Kapitel für das Berufsfeld beschrieben wurde. Die Anforderungen an berufliche Wissensbestände sowie an die pädagogischen Vermittlungs- und Aneignungsprozesse durch Mediatisierungsprozesse sind einem Wandel unterworfen. Zum anderen ist die *Querstruktur des medienpädagogischen Handelns genannt*, womit die Verknüpfung mit «nahezu allen anderen pädagogischen Handlungsfelder[n]» (ebd., 113) beschrieben wird⁵. Hugger (2021) schlussfolgert, dass deshalb die medienpädagogische Professionalität in Konstellationen der Vernetzung, der Überschneidung und der Gemeinsamkeit mit weiteren pädagogischen Handlungsfeldern verstanden werden müsse (ebd., 113), diese aber auch über die Grenzen pädagogischer Handlungsfelder hinausgehen können (Hugger und Steffens 2021; Linke und Schwedler 2017). Professionelles medienpädagogisches Handeln geht auch immer mit einem Wissen um das Nicht-Wissen einher. Dieser Umgang mit dem Wissen um Nicht-Wissen in praktischen Handlungssituationen stellt dabei das zentrale Strukturelement medienpädagogisch-professionellen Handelns aus strukturtheoretischer Denkrichtung dar (vgl. dazu ausführlich Hugger 2007). Zudem beschreibt Hugger (2001) für medienpädagogisch Handelnde paradoxe Handlungsanforderungen, die er in folgenden Gegensatzpaaren ausführt und die von medienpädagogisch Handelnden erkannt, ausbalanciert und konstruktiv bewältigt werden müssen (ebd., 120).

- «Medienkompetenz vermitteln und strukturierend eingreifen vs. autonome Aneignungsprozesse zulassen und abwarten,
- Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen streng kontrollieren vs. Ungewissheit über das Resultat medienpädagogischen Handelns zulassen,
- Digitale Entscheidungsfreiheit des Adressaten eingrenzen vs. für innovative und kreative virtuelle Interaktionsformen offen sein» (Hugger 2001, 107ff.).

Kutscher (2021) führt vor dem Hintergrund der digitalen Kinderrechte und mit Blick auf Kinder im Elementarbereich die Antinomie zwischen «Schutz» und «Autonomie» auf.

⁵ Dies wird auf Disziplinebene auch der Medienpädagogik genuin zugeschrieben, unter anderem von Dieter Spanhel, indem er die Medienpädagogik «im Spannungsfeld vieler Wissenschaften» (Spanhel 2007, 33) beschreibt.

«Junge Menschen sollen befähigt werden, digitale Medien zu nutzen, weil diese in der digitalisierten Gesellschaft ein zentraler Bereich des gesellschaftlichen Lebens sind und damit auch Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten beeinflussen und bieten. Zum anderen geht es auch um den Schutz von Kindern in einer digitalen Welt, die globalisiert, monopolisiert und politisch kaum kontrolliert ist und durch eine immense Datafizierung mit potenziellen teilhaberelevanten Folgen geprägt ist.» (Kutscher 2021, o. S.)

Deutlich wird, dass neben der Unterstützung des Kindes auch Fürsorge und Erziehung des noch nicht kompetenten und schutzbedürftigen Kindes eingefordert werden. Die Konkretisierung der Kompetenzen bzw. Kompetenzanforderungen in tiefgreifend mediatisierten Lebenswelten stellt dabei keine triviale Aufgabe dar.

Bevor sich den pädagogischen Fachdiskursen der Medien- und informatischen Bildung gewidmet wird, werden im folgenden Kapitel zunächst Begründungslinien einer Medien- und informatischen Bildung für Kinder im mittleren Kindesalter sowie gesellschaftliche Zieldimensionen und Anforderungen dargelegt.

Im medienpädagogischen Diskurs werden Antinomien herausgearbeitet, die sich zwischen Schutz und Autonomie darstellen: Einerseits sollen Heranwachsende an der digitalen Welt teilhaben, um Zugang zu den Chancen erhalten, andererseits benötigen Kinder Schutz vor den Gefahren. Im Diskurs zum professionellen Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung finden sich vor allem kompetenztheoretische Ansätze. So werden insbesondere für Lehr- und pädagogische Fachkräfte Kompetenzen ausformuliert.

1.3 Zusammenfassung

Die pädagogische Theorie Benners setzt die Selbstbestimmung des werdenden Subjekts ins Zentrum und bringt Bildung und Erziehung in ein Verhältnis. Er bestimmt vier Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns und entwirft damit einen analytisch zu verwendenden Theorierahmen, anhand dessen pädagogische Problemstellungen auf ihre jeweiligen Implikationen und Verkürzungen analysiert werden können. Benner richtet den Fokus sowohl auf die Gesellschaft als auch auf das Individuum und erfordert ein kritisches Hinterfragen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen. Zum einen wird die Gesamtpraxis aufgefordert, sich dem Mitwirken von Heranwachsenden zu öffnen, zum anderen werden Kindern in pädagogischen Interaktionen Anregungen zur Entwicklung der Urteils- und Partizipationsfähigkeit gegeben, die das Mitwirken an der Gesellschaft ermöglichen. Kinder werden demnach zur Selbsttätigkeit an der Gesamtpraxis aufgefordert. In diesem Zusammenhang kommen den Pädagog:innen zahlreiche Aufgaben zu und sie haben mit Unwägbarkeiten umzugehen.

Pädagogische Professionalität setzt sich mit Strukturen, Anforderungen und Handlungslogiken auseinander, die das pädagogische Handeln formen. Für diese Arbeit von besonderem Interesse sind dabei zum einen die gesellschaftlichen Anforderungen, die sich sowohl an pädagogisch Tätige als auch an die Kinder richten, zum anderen Organisationsstrukturen, die Einfluss auf das pädagogische Handeln nehmen können.

Im medienpädagogischen Diskurs werden Antinomien herausgearbeitet, die sich zwischen Schutz und Autonomie darstellen: Einerseits sollen Heranwachsende an der digitalen Welt teilhaben, um Zugang zu den Chancen erhalten, andererseits benötigen Kinder Schutz vor den Gefahren. Im Diskurs zum professionellen Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung finden sich vor allem kompetenztheoretische Ansätze. So werden insbesondere für Lehr- und pädagogische Fachkräfte Kompetenzen ausformuliert.

2. Ziele und Zwecke der Medien- und informatischen Bildung

Die Mediatisierung des Alltags und der Lebenswelten bringt veränderte Herausforderungen wie auch Chancen für Kinder wie auch Erwachsene hervor. Als eine zentrale Aufgabe der Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse wird der kompetente Umgang mit Kommunikationsformen, Medienangeboten und Technologien betrachtet (Süss, Lampert, und Trültzsch-Wijnen 2018, 109). Die Forschungsgruppe P³Dig um Kammerl und Irion (2023) stellt, bezogen auf die Auseinandersetzung mit Digitalisierung und Mediatisierung, die Zielsetzung einer selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben als gemeinsamen Nenner heraus.

Trotz dieser Einigkeit sind unterschiedliche Begründungslinien für eine Medien- und informatische Bildung im mittleren Kindesalter zu finden, dementsprechend liegen zahlreiche Konzepte, Definitionen sowie Kompetenzerwartungen für die Lebensführung in der mediatisierten und digitalisierten Gesellschaft vor. Es werden unterschiedliche Erwartungen und Anforderungen an Kinder sowie an die pädagogische Praxis gerichtet, die neben den verschiedenen Wissenschaftsbereichen auch im Bildungssystem und, auch von Eltern formuliert werden (siehe Thumel 2024).

Ziel dieses Kapitels ist es, verschiedene Argumentationsstränge und Perspektiven aufzuzeigen, die im Rahmen des Diskurses über die Ziele und Zwecke von Medien- und informatischen Bildung eingenommen werden. Das zeigt, in welchen Begründungszusammenhängen sich die teil-formalisierten Aktivitäten im Feld der Medien- und informatischen Bildung befinden und welche (Kompetenz-)Anforderungen an Kinder gerichtet werden. Die gesellschaftlichen Anforderungen offenbaren disparate Vorstellungen und Erwartungen. Neben dem Fachdiskurs der Medienpädagogik sowie der Informatik(didaktik) für Kinder im mittleren Kindesalter

und diversen interdisziplinären Ausarbeitungen liegt eine Reihe von Ansätzen und Papieren zur Beschreibung der Ziele und Zwecke der Medien- und informatischen Bildung vor.

Im Folgenden werden zunächst Begründungslinien für pädagogisches Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung mit Kindern im mittleren Kindesalter dargelegt, im Anschluss werden sowohl die Zieldimensionen des Fachdiskurses als auch die aus gesellschaftlichen Kontexten an die Pädagogik gerichteten Erwartungen formuliert.

2.1 Begründungslinien für pädagogisches Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung

In der pädagogischen Fachliteratur sind unterschiedliche Begründungslinien für eine Medien- und informatische Bildung zu finden. Mit Blick auf die mittlere Kindheit finden sich zwei unterschiedliche Systematisierungen für die Auseinandersetzung in der Grundschule. Zum einen diskutiert der Grundschulpädagoge Irion (2018, 4f.) im Anschluss an den Informatikdidaktiker Döbeli Honegger (2016) vier grundlegende Argumente zur Begründung, «warum das Digitale sowohl als Thema als auch als Werkzeug in die Schule gehört» (Honegger 2016, 64). Er nennt neben dem Lebenswelt- und Lernargument auch das Zukunfts- und das Effizienzargument⁶. Zum anderen bringt der Medienpädagoge Herzig (2020), wie auch Döbeli Honegger, die lebensweltbezogene Argumentation ein, er unterscheidet zudem zwischen *innovations- und produktionsbezogener* und *bildungs- und entwicklungsbezogener* Argumentation. Dabei beschreibt die *innovations- und produktionsbezogene Argumentation* die Notwendigkeit – wegen der Bedeutung der digitalen Medien in gesellschaftlichen Bereichen – sich mit der Digitalisierung und Mediatisierung auseinanderzusetzen und so «die Grundlagen dafür zu legen, dass die nachfolgenden Generationen auch zukünftig die Produktivität und Innovationsfähigkeit sicherstellt» (Herzig 2020, 101). Die *bildungs- und entwicklungsbezogene Argumentation* setzt er dem funktionalen und instrumentellen Verständnis von Bildung entgegen. Die Aufgabe von Schule sei, «eine kritische und (selbst-) reflexive Auseinandersetzung anzuregen und Kompetenzen zu fördern, die Partizipation und aktive Mitgestaltung» (ebd.) an der Gesellschaft ermöglicht. Dadurch kann identitätsstiftende und persönlichkeitswirkende Wirkung entfaltet werden (ebd.)

6 Mit dem Lernargument wird auf das Lernpotenzial von digitalen Medien eingegangen. Das Lebensweltargument nimmt die Durchdringung des Alltags und Lebenswelt der Schüler:innen mit digitalen Medien als Argument, dass Digitales in die Schule gehöre. Digitale Kompetenzen sind drittens eine notwendige Kulturtechnik geworden, sodass Heranwachsende diese in Zukunft benötigen. Dies nennt er Zukunftsargument. Das vierte Argument, das Effizienzargument, zielt auf die Verbesserung von Abläufen in der Schule, die durch den Einsatz digitaler Medien effizienter gestaltet werden können.

Um die Perspektiven für die außerschulische Bildung zu öffnen, unterscheidet die Forscher:innengruppe des P³Dig-Projekts (vgl. Irion et al. 2023, 80ff.) im Sinne Klafkis (1997) zwischen gegenwarts- und zukunfts begründeten Orientierungskategorien, die «dem jungen Menschen in seiner gegenwärtigen Lebensphase Verstehens-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen, ihm zugleich zu entsprechenden Entwicklungsmöglichkeiten auf seine Zukunft hin verhelfen» (Klafki 1997, 17). Im Folgenden werden die von dem Forschungsteam zusammengefassten Begründungslinien dargelegt.

Die gegenwartsbezogenen Begründungslinien werden in zwei Diskursbereiche aufgeteilt. Kinder sollen durch Medien- und informatische Bildung einerseits *Unterstützung bei der Orientierung in der digital und medial geprägten Welt* erhalten (A), andererseits sollen Kinder *digitale Medien für schulische und außerschulische Bildungs- und Lernprozesse* nutzen (B).

Kinder benötigen Unterstützung bei der Orientierung in der digital und medial geprägten Welt (A). Dabei machen die Autor:innen drei Teilbereiche auf. Zuerst wird die (1) *Verhinderung von Gefährdungen* genannt. Um Kinder vor Gefahren zu schützen, findet sich im Diskurs zum einen die Perspektive, dass Kinder zunächst ohne elektronische Medien aufwachsen und von deren Nutzung ferngehalten werden sollen. Doch vor dem Hintergrund der mediatisierten Lebenswelten der Kinder werden zum anderen Schutzansätze durch Ansätze zur Kompetenzförderung erweitert. Medien- und informatische Bildungsprozesse werden demnach für Kinder als wichtig erachtet, damit Gefährdungen verhindert werden.

Der zweite Punkt fasst die (2) *Förderung von Kompetenzen zur Erschließung der digital und medial geprägten Lebenswelt*. In diesem Zusammenhang werden die Aneignung von Zeichensystemen in das Zentrum gestellt, die als Voraussetzung für den Erwerb weiterer bildungsrelevanter Kulturtechniken sowie für den effizienten Gebrauch von Lernmedien betrachten werden. Medien- und informatische Bildungsprozesse werden für Kinder als wichtig erachtet, damit Kinder sich ihre *digital und medial geprägten* Lebenswelten erschließen können.

Der dritte Punkt der gegenwartsbezogenen Begründungslinie (3) behandelt die *Vermeidung sozialer Benachteiligungen*. Kinder benötigen Unterstützung und Anregungen, wie digitale Medien für Bildungszwecke einzusetzen sind. Die Ergebnisse des Forschungsfelds Digital Divide zeigen auf, dass der Mediengebrauch soziale Ungleichheit verstärkt (siehe 2.4). Medien- und informatische Bildungsprozesse werden für Kinder als wichtig erachtet, damit sozialer Benachteiligung entgegengewirkt wird.

Der zweite Diskursbereich ist die *Nutzung von digitalen Medien für schulische und außerschulische Bildungs- und Lernprozesse* (B).

Zum einen werden Medien- und informatische Bildungsprozesse für Kinder als wichtig erachtet, damit Kinder die Möglichkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe erhalten (1). Im Anschluss an die Kinderrechtsbewegung sollen Kinder durch die Nutzung digitaler Technologien die Möglichkeit erhalten, an kulturellen wie sozialen Prozessen teilzuhaben. Andererseits ist die Effizienzsteigerung und Innovation von Lern- und Bildungsprozessen (2) im zweiten Diskursbereich aufgeführt. Medien- und informatische Bildung ist erforderlich, um die Potenziale der digitalen Medien für Innovation und Effizienzsteigerung ausschöpfen zu können (ebd.).

Zukunftsbezogene Betrachtungsweisen zielen auf den Erwerb von Fähigkeiten ab, um in weiteren Lebensphasen selbstbestimmt und sozialverantwortlich das eigene Leben gestalten zu können (ebd.). Kindern im mittleren Kindesalter werden demnach Grundlagen vermittelt, auf die zukünftig sukzessiv aufgebaut werden soll. Die Autor:innen nehmen bei den zukunftsbezogenen Begründungen keine Unterteilung vor. Kinder benötigen «digitale Kompetenzen» (ebd.), um auf ihre Rolle in der Gesellschaft vorbereitet zu sein. Diese Kompetenzen erhalten eine Bedeutung für die Funktionsfähigkeit der Gesellschaft. Dazu kommt, dass auf diese Weise die Innovationsfähigkeit der Gesellschaft langfristig sichergestellt wird.

Daneben finden sich Begründungslinien, die subjektorientierte Argumentationen betrachten. Einerseits wird hier die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder in den Blick genommen, andererseits die der Gestaltung der digital und medial geprägten Welt durch die heranwachsende Generation. Die zukunftsbezogenen Begründungen betreffen sowohl die privaten Lebenszusammenhänge als auch die Bildungsverläufe in weiteren Institutionen (z. B. weiterführende Schulen) sowie die Berufswelt (ebd.).

Nachdem die unterschiedlichen Begründungszusammenhänge für eine Medien- und informatische Bildung in diesem Kapitel dargelegt wurden, werden im folgenden Kapitel die an Kinder gerichteten (Kompetenz-) Anforderungen und Zieldimensionen der Medien- und informatischen Bildung dargelegt.

2.2 Zieldimensionen und Anforderungen

Im aktuellen Diskurs über die Ziele von Medien- und informatischer Bildung lassen sich zahlreiche Kompetenzanforderungen an Kinder im mittleren Kindesalter ausmachen. Diese werden in den folgenden Kapiteln erörtert, zunächst der pädagogische Fachdiskurs anschliessend die gesellschaftlichen Zieldimensionen.

2.2.1 Fachdiskurs zu Zieldimensionen und Anforderungen

Um den pädagogischen Fachdiskurs zu Zieldimensionen und Anforderungen darzulegen, wird zunächst der Kompetenzbegriff erläutert. Es folgen die Betrachtungen des medienpädagogischen Diskurses und jener der Informatikdidaktik. Mit dem Dagstuhl- und dem Frankfurter Dreieck liegen interdisziplinäre Perspektiven vor, die im Anschluss dargelegt werden.

2.2.1.1 Zum Kompetenzbegriff

Kompetenz ist ein Begriff mit unterschiedlichen Verständnissen. Klieme und Hartig (2007) stellen drei unterschiedliche Traditionslinien heraus. In Anschluss an Chomsky (1968) und Habermas (1981) bildet in der sprachwissenschaftlichen, entwicklungs- und sozialisationstheoretischen Tradition die universell bei allen Menschen angelegte kommunikative Handlungsfähigkeit den Ausgangspunkt des Kompetenzverständnisses (1). Auf entgegengesetzten Standpunkten steht die funktionalpsychologische Tradition, die Kompetenzen als messbar fasst. Kompetenzen setzen sich demnach aus unterschiedlichen Fähigkeiten zusammen, die auf verschiedenen Niveaus wissenschaftlich erfasst werden können (2). Daneben wird in der erziehungswissenschaftlichen Tradition der Fokus auf den Erwerb von Kompetenzen gelegt, der als Ziel die Mündigkeit bzw. Selbstbestimmung vorsieht (3) (Klieme und Hartig 2007). Um die Zielperspektive pädagogischen Handelns zu beschreiben, ist der erziehungswissenschaftliche Kompetenzbegriff anschlussfähig. Die Autor:innengruppe Digitales Deutschland stellt als zentrale Bestandteile einer Kompetenzdefinition heraus, «dass Kompetenzen Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreiben, die Subjekten unter Rückgriff auf Wissensbestände und Erfahrungen sowie deren Reflexion eine Orientierung im Handeln und das Umsetzen von Handlungen erlauben, mit denen Subjekte an sich (selbst) gestellte Anforderungen selbstbestimmt und verantwortungsvoll bewältigen können» (Autor*innengruppe Digitales Deutschland 2020b, 3).

Um Kompetenzen betrachten zu können, werden fünf Prämissen formuliert: (1) *Kompetenzen sind subjekt- und handlungsbezogen*, demnach findet sich hier die Annahme des handlungsfähigen Subjekts, dem durch Entwicklung und Förderung von Kompetenzen eine souveräne Lebensführung möglich ist. An dieser Stelle gehen die Autor:innen u. a. auf altersspezifische Besonderheiten ein, «denn in verschiedenen Altersstadien und Bevölkerungssegmenten meint souveräne Lebensführung mit den Medien allerdings Unterschiedliches, und je nach Lebensphase und sozialem Feld greifen Individuen auf ein unterschiedliches Medienrepertoire zurück» (ebd., 8). (2) *Kompetenz ist Voraussetzung, Prozess und Ergebnis*, sodass der Erwerb von Kompetenzen nie abgeschlossen ist. (3) *Kompetenz setzt sich aus einem Bündel an Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammen* und für die Analyse, beispielsweise zur Förderung der Entwicklung von Kompetenzen, werden diese unterteilt. (4) *Kompetenz*

wird in (sozialen) Interaktionen erworben und primär durch soziales Handeln entwickelt. Dadurch sind sie auch in pädagogischen Interaktionen vermittelbar (ebd.). (5) Mit der letzten Prämisse, *Kompetenzen und deren Erwerb können nicht ohne Kontext gedacht werden*, wird dem Umstand Rechnung getragen, dass persönliche Bedingungen wie das soziale Umfeld oder gesellschaftliche Rahmenbedingungen den Erwerb von Kompetenzen beeinflussen (ebd., 8ff.).

2.2.1.2 Medienpädagogische Zielvorstellungen

Medienkompetenz gilt als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik und wurde in den 1970er Jahren als medienpädagogische Zielkategorie entwickelt, sie besitzt bis heute Gültigkeit (Schemmerling 2020, 50; Süß, Lampert, und Trültzsch-Wijnen 2018, 109). Daneben findet sich mit der Medienmündigkeit eine weitere Zielformulierung mit unterschiedlicher Akzentuierung. Beide Begriffe werden nacheinander, beginnend mit der Medienmündigkeit, dargelegt:

Hauptsächlich prägen die Arbeiten von Paula Bleckmann den Diskurs der Medienmündigkeit. Sie definiert Medienmündigkeit als

«die Fähigkeit eines Menschen (...), selbstbestimmt darüber zu entscheiden, welchen Anteil seiner Lebenszeit er zur Erreichung seiner Ziele und zur Befriedigung seiner Bedürfnisse überhaupt vor und mit einem Bildschirm verbringen und sich damit anderen Tätigkeiten entziehen möchte. Zusätzlich umfasst der Begriff die Fähigkeit zur dosierten, aktiven, reflektierten und natürlich dabei auch technisch versierten Nutzung von Bildschirmmedien» (Bleckmann 2015, 257).

Der Blick wird auf Heranwachsende gerichtet, diese werden in drei Altersgruppen aufgeteilt. Der Weg zur Medienmündigkeit beginnt bei den Kindern «mit einer vollständigen Medienabstinenz» (ebd., 265). Erst ab dem Schulalter sollen sie Zugang zu Bildschirmmedien erhalten und das Medienverhalten soll «in Begleitung von Erwachsenen geübt werden» (ebd., 266). Erwachsene stellen Kindern zeitlich begrenzt und unter Begleitung Angebote zur Verfügung oder produzieren gemeinsam Medienprodukte (ebd.). Als wichtige Kompetenz wird den Kindern im Schulalter vermittelt, dass ein eingeschränkter altersangemessener Konsum nicht als Defizit oder «ängstlichkeitsbedingte Drückebergerei» (ebd., 265) anzusehen, sondern als Zeichen von Stärke wahrzunehmen und anderen gegenüber auch zu vertreten sei (ebd.). Ältere Jugendliche und Erwachsene werden schrittweise in die selbstverantwortete Bildschirmmediennutzung entlassen. Sie werden angeleitet, Risiken und Manipulationen zu verstehen sowie sich und andere zu schützen. Neben diesem eher restriktiven Ansatz wird im medienpädagogischen Diskurs vor allem mit dem Begriff der Medienkompetenz nach Baacke gearbeitet.

Baacke führt 1973 den Begriff der ‚kommunikativen Kompetenz‘ in den medienpädagogischen Diskurs ein, den Jürgen Habermas zwei Jahre zuvor für die Sozialwissenschaften prägte (Pietrass 2009, 499). Die kommunikative Kompetenz beschreibt die umfassende Fähigkeit des Menschen, sich mittels verbaler und nonverbaler Symbole auszutauschen und sich dadurch zu verständigen. Bei der Aneignung von Medienkompetenz geht es nach Dieter Baacke um den Erwerb spezifischer Strukturen, die dazu befähigen, «in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen» (Baacke 1999, 119). Dabei hat er die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen im Blick. Er vertritt die Annahme, dass Menschen schon über Kompetenzen verfügen, diese aber gelernt, geübt und weiterentwickelt werden müssen. Diese Kompetenzentwicklung findet dabei in allen lebensweltlichen Kontexten statt, sodass nicht nur die Ebene der Vermittlung, sondern auch die Ebene des Medienhandelns berücksichtigt wird (Kutscher, 2009). Dabei unterscheidet Baacke vier Dimensionen der Medienkompetenz: Medienkritik, handeln, kunden und gestalten (Baacke 1996). Darauf aufbauend hat sich eine Vielzahl an Medienkompetenzdefinitionen herausgebildet (Aufenanger 2003; Groeben 2002; Schorb 2008; Theunert 2015).⁷ So wie bei Baackes Modell gilt das aktiv handelnde Subjekt für die meisten Modelle als eine wichtige Prämisse. Kompetenz wird dabei an den einzelnen Kompetenzträgern festgemacht (Autor*innengruppe Digitales Deutschland 2020b). Medienkompetenz wird dennoch im medienpädagogischen Diskurs nicht als individuelle Aufgabe betrachtet, Medienkompetenzförderung liegt vielmehr in gesamtgesellschaftlicher Verantwortung, damit Kinder die Chancen nutzen, die Medien eröffnen, aber sie vor den Gefahren bewahrt werden (Autor*innengruppe Digitales Deutschland 2020b, 4; Demmler 2017; Theunert 2015, 156). (Medien-) Kompetenzmodelle und Definitionen weisen dabei «jeweils unterschiedliche implizierte normative Konnotationen auf» (Kutscher 2009, 7). Insbesondere für Kinder und Jugendliche finden sich Zielvorgaben, «in denen Vorstellungen von einem wünschenswerten oder auch ‚richtigen‘ bzw. ‚falschen‘ Umgang mit Medien verhandelt werden» (ebd., 11), ohne dass z. B. die Anforderungen an die lebensweltliche Relevanz von Heranwachsenden eine Rolle spielt (Autor*innengruppe Digitales Deutschland 2020b, 2; Brügggen und Bröckling 2017, 163). In einem allgemeineren Begriffsverständnis verstehen Tulodziecki, Herzig und Grafe (2010) unter Medienkompetenz ein «grundsätzliches Vermögen und [die] Bereitschaft des Menschen, in Medienzusammenhängen zu handeln» (Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2010, 177). Hierbei wird das zweifache Verständnis deutlich, indem neben dem anzustrebenden Bildungs- und Erziehungsziel unter Medienkompetenz auch die Voraussetzung für die mündige Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft verstanden wird (auch Spanhel 2011, 184f.; Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2010, 177). Als Bildungs- und Erziehungsziel soll «das Individuum bereit und in der

⁷ Gapski ((2016)) stellt eine Übersicht über verschiedene Medienkompetenzmodelle dar.

Lage [sein], in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich zu handeln» (Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2010, 177). Schorb und Wagner (2013) betonen dabei, dass Medienkompetenz keinen messbaren Katalog an Wissen und Verhalten umfasse (Schorb und Wagner 2013, 19), sondern es bezeichne ein Bündel an «Kenntnissen, Fähigkeiten und Bereitschaften bzw. Wissen, Können und Einstellungen (einschliesslich von Wertorientierungen), die als Dispositionen für selbstständiges Urteilen und Handeln in Medienzusammenhängen gelten» (Tulodziecki 2011, 23). Deutlich wird durch die technologischen Entwicklungen, dass Medienkompetenz kein statischer Zustand sein kann, sondern als Aufgabe des lebenslangen Lernprozesses gilt (Süss, Lampert, und Trültzsch-Wijnen 2018, 109).

(Süss, Lampert, und Trültzsch-Wijnen 2018) Die Autor:innen der Expertise zur Zielgruppe Kinder und Jugendliche des Projekts Digitales Deutschland stellen als wichtige Kompetenzdimensionen «Wissen, Handeln, Bewerten, (technische) Fertigkeiten sowie emotionale, soziale, kreative und motivationale Fähigkeiten» (Autor*innengruppe Digitales Deutschland 2020b) heraus. Diese drei Dimensionen Wissen, Handeln und Bewerten sind auch Bestandteile des Medienkompetenzbegriffs nach Theunert und Schorb (2010) bzw. Schorb und Wagner (2013), welche Anschluss an das Medienkompetenzmodell Baackes finden. Dieses wird im Folgenden dargestellt, danach werden Konkretisierungen des medienpädagogischen Diskurses für das mittlere Kindesalter ausgeführt.

Der Medienkompetenzbegriff nach Theunert und Schorb (2010) bzw. Schorb und Wagner (2013) umfasst pädagogische Ziele in den Dimensionen Wissen, Bewerten und Handeln. *Wissen* schliesst dabei die kognitive Aneignung von Medien ein: einerseits das Wissen um Medien, andererseits das Wissen, welches die Medien darbieten. Dabei unterscheiden die Autor:innen zwischen Funktions- und Strukturwissen. *Funktionswissen* fasst die instrumentell-qualifikatorischen Kenntnisse und Fertigkeiten zusammen, die notwendig sind, um mit Medien umzugehen. Strukturwissen hingegen beschäftigt sich mit dem Erkennen von Strukturen, in die Medien eingebettet sind und beinhaltet somit «das Wissen über Mediennetze, ihre Beschaffenheit, ihre [Akteurinnen, Anmerkung MTh] und Akteure und auch die [Eigentümerinnen und, Anmerkung MTh] Eigentümer dieser Netze sowie deren politisch-ökonomischen Interessen» (Schorb und Wagner 2013, 20). Das Erkennen der Strukturen und eine Einschätzung der Bedeutungen für das gesellschaftliche und soziale Leben sowie für die eigene Lebensführung wird insbesondere durch die Entwicklungen der tiefgreifenden Mediatisierung als notwendig erachtet.

Daneben geht es um die bedachte Wahl der Medien aus der Vielfalt des medialen Angebots, die auf einer *Bewertung* im subjektiven und/oder kollektiven Kontext basiert. Dabei müssen zum einen die Interessen erkannt werden, die hinter den medialen Phänomenen liegen, zum anderen sollen mediale Angebote, Techniken und

Strukturen kritisch reflektiert werden. Dazu kommt noch die ethisch-kritische Reflexion, die, zusammen mit dem sozialen Wertgefüge, den Subjekten ermöglichen soll, sich an gesellschaftlich relevanten Diskursen zu beteiligen.

Aufbauend auf den eng verzahnten Dimensionen Wissen und Bewerten soll das Finden von Orientierungen in komplexen Medienwelten ermöglicht werden. Zur Orientierung gehört auch die Fähigkeit, «im Umgang mit der komplexen Medienwelt eine eigene Position [zu] finden und vertreten [zu] können» (ebd., 21). An dieser Stelle wird betont, dass die Fähigkeit zur Orientierung sowohl durch das soziale Umfeld als auch durch individuelle Interessen bedingt sei und somit nicht allein durch Wissen und Reflexion über die Medienwelt gespeist werde. «Im Handeln realisieren sich Wissen und Bewertung als selbstbestimmtes und zielgerichtetes mediales Tun der Menschen» (ebd.). Mediales Tun bezeichnet dabei den selbständigen und eigen-tätigen Gebrauch der interaktiven und kommunikativen Handlungsmöglichkeiten sowie die Nutzung der Medien zur Artikulation sowie Partizipation. Konkretisiert werden kann das beispielsweise durch die reflektierte Verarbeitung medialer Inhalte; die medienvermittelte Kommunikation; das Gestalten und Veröffentlichen der eigenen Inhalte und der Werke sowie der Partizipation an medial vermittelten Diskursen (ebd.)

Diese kognitiven, kritisch-reflexiven, ethischen und handlungsorientierten Elemente bilden zusammen das Bündel an Fähigkeiten der Medienkompetenz, sie sind eine solide Basis für eine souveräne Lebensführung in der tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft. Schorb und Wagner fassen Medienkompetenz als Zielvorstellung zusammen als

«die Fähigkeit, auf der Basis strukturierten, zusammenschauenden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung der medialen Erscheinungsformen, sich Medien anzueignen, mit ihnen kritisch, genussvoll und reflexiv umzugehen und sie nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Vorstellungen zu gestalten, in sozialer Verantwortung sowie in kreativem und kollektivem Handeln» (Schorb und Wagner 2013, 21).

Kompetenzanforderungen an Kinder im mittleren Kindesalter

Im medienpädagogischen Praxisdiskurs finden sich Konkretisierungen der Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsziel im mittleren Kindesalter (Autor*innen-gruppe Digitales Deutschland 2020b; Fleischer und Hajok 2019; Neuss 2013a, 2013b; Theunert 2015; Tilemann 2013). Der Pädagoge und Psychologe Fthenakis und sein Team (2009) bestimmen als Leitbild der frühen Medienbildung das medienkompetente Kind, welches

«in der Lage [ist], Medien für seine Bedürfnisse, den sozialen Austausch und die Behandlung von Fragen, die ihm wichtig sind, einzusetzen. Gleichzeitig kennt es die Grenzen der Mediennutzung und Alternativen dazu. Es reflektiert

seinen eigenen Umgang mit Medien und verarbeitet Medienerlebnisse mit anderen zusammen und es setzt sich kritisch mit Medien selbst, ihrer Machart und den Interessen, die hinter der Produktion von Medien stecken, auseinander (Fthenakis 2009, 88).

Zur Konkretisierung des Leitbilds werden vier Zieldimensionen herausgearbeitet: (A) Erfahrungen und praktische Kenntnisse im Umgang mit Medien; (B) Nutzung von Medien für eigene Anliegen, Fragen und sozialen Austausch; (C) Verarbeitung und Reflexion des eigenen Umgangs und (D) Kenntnisse und Reflexion über Art und Funktion von Medien. Diese werden im Folgenden ausgeführt und durch Aspekte weiterer Autor:innen zu Kompetenzanforderungen für Kinder im mittleren Kindesalter erweitert.

(A) Erfahrungen und praktische Kenntnisse im Umgang mit Medien

Kinder sollen Zugang zu Medien und zu medialen Inhalten haben und dabei praktische Kenntnisse und instrumentelle Fähigkeiten im Umgang mit und bei der Anwendung der Technik erwerben (Fleischer und Hajok 2019, 64; Fthenakis 2009, 88f.; Theunert 2015, 158f.; Tilemann 2013, 19). Durch «technische Kernkompetenzen» (Feierabend et al. 2017, 62) bzw. technisches Verständnis (Fthenakis 2009, 94) wird eine eigenständige Nutzung (Theunert 2015, 158) ermöglicht und «medienbasierte Kommunikationsmittel und -räume in Gebrauch» genommen (ebd., 156). Dabei werden sukzessiv weitere Erfahrungen gesammelt (Fleischer und Hajok 2019, 64). Dazu gehört das Entdecken der Medien im Alltag sowie das Erforschen der Funktionsweisen. So wird ein grundlegendes Verständnis über deren Verwendungsweisen erlangt (Fthenakis 2009, 88). Beim Kennenlernen neuer Medienangebote finden sich insbesondere normative Vorstellungen, indem Kinder «qualitativ hochwertige Medienangebote» (Neuss 2013b, 35; auch Theunert 2015, 158; Tilemann 2013, 19) bzw. deren «sinnvolle Verwendung» (Fleischer und Hajok 2019, 64; Fthenakis 2009, 93) kennenlernen sollen. Medien stellen einen Zugang zu Informationen bereit (Autor*innengruppe Digitales Deutschland 2020b, 5; Brüggem und Bröckling 2017; Neuss 2013b, 35). So wird auch versucht Benachteiligungen entgegenzuwirken, indem alle Kinder Zugang zu hochwertigen Angeboten erhalten.

(B) Nutzung von Medien für eigene Anliegen, Fragen und für sozialen Austausch

Medien haben vielfältige Funktionen. Sie dienen als Informationsquelle, Mittel zur Kommunikation, als kreatives Ausdrucksmittel und sie bieten Angebote zur Unterhaltung, Entspannung sowie zum ästhetischen Erleben. All dies sollen Kinder kennenlernen, um eigenen Fragen, Bedürfnissen oder Anliegen «überlegt und bewusst» (Fthenakis 2009, 103)

Nachzugehen (auch Neuss 2012, 35; Theunert 2015, 158; Tilemann 2013, 19). Kinder im mittleren Kindesalter beschäftigen sich neben dem Bewegtbild vermehrt mit digitalen Spielen wie auch mit kommunikativen Tätigkeiten, beispielsweise Messenger-Diensten, doch dieses Medienhandeln «schlägt sich in den Kompetenzanforderungen für diese Gruppe (noch) selten nieder» (Autor*innengruppe Digitales Deutschland 2020a, 5).

Dem Gestalten von eigenen Medienprodukten wird der selbstbestimmte Ausdruck, die Artikulation der eigenen Perspektive und somit auch die Teilhabe am sozialen wie kulturellen Leben zugeschrieben (Brinda et al. 2019, 17; Fleischer und Hajok 2019, 64; Neuss 2013a, 239; Theunert 2015, 159f.). Darüber hinaus werden Möglichkeiten zur Identitätsarbeit betont: «Foto- und Videoaufnahmen von sich selbst sind geeignete Mittel, sich mit der eigenen Person, den eigenen Fähigkeiten, Wünschen und Ängsten auseinanderzusetzen» (Tilemann 2013, 17)⁸.

(C) Verarbeitung und Reflexion des eigenen Umgangs

Kinder sollen den eigenen Medienumgang bewusst wahrnehmen. Zum einen sollen sie ihre medienbezogenen Belastungen und Emotionen ausdrücken, verarbeiten und regulieren. Zum anderen sollen sie den persönlichen Medienumgang reflektieren können (Fthenakis 2009, 107f.). Hierunter fällt auch die Bearbeitung der handlungsleitenden Themen (Bachmair 1994). Kinder verleihen den Medieninhalten Bedeutung, die zur Bewältigung ihres Alltags nützlich sind und interpretieren die Medieninhalte vor ihren alltäglichen Handlungen (Fleischer und Hajok 2019, 64; Neuss 2013a, 237; Tilemann 2013, 17).

(D) Kenntnisse und Reflexion über Art und Funktion von Medien

Kinder sollen Medien und deren Funktionsweisen entdecken und durchschauen (Fthenakis 2009; Neuss 2013a, 239), soziale sowie individuelle Funktionen der Medien reflektieren (Theunert 2015, 160) und audiovisuelle Medien beurteilen (Autor*innengruppe Digitales Deutschland 2020b, 5). In diesem Zusammenhang gilt es auch zu wissen, dass Medien menschengemacht sind, darüber hinaus sollen Kinder sich der dahinterstehenden Absichten und Ziele bewusst werden (Fleischer und Hajok 2019, 64; Fthenakis 2009, 109f.). In diesem Bereich betont Neuss (1999, 239) die Ermöglichung der Orientierung in der Medien- und Konsumwelt, während Tilemann (2013) das Erkennen der Medieninhalte als konstruierende Darstellungen heraushebt und das Erproben, Durchschauen und Verstehen der Film-, Bild- und Tonsprache als wichtigen Aspekt für Kinder nennt (Tilemann 2013, 17).

⁸ Bezüglich der grossen Relevanz der eigenen Bilder in der Phase der Adoleszenz sei auf die Forschung von M. Kramer (2020) verwiesen.

Deutlich zeigt sich im medienpädagogischen Diskurs, dass auch hier disparate Vorstellungen existieren. Mit der Medienkompetenz im Anschluss an Baacke wird der Fokus auf die aktuelle Lebenssituation und die Erfahrungen der Kinder gelegt. Dabei werden insbesondere sozialverantwortliche, kreative Kompetenzanforderungen und die Reflexionsfähigkeit betont.

2.2.1.3 Informatische Kompetenzen für den Elementar- und Primarbereich

Mit Blick auf die Schule hat Schwill (1993) aus der Perspektive der Didaktik der Informatik nach dem Kern der Informatik gefragt, der auch unabhängig von aktuellen Strömungen bestehen bleibt, und das Konzept der «fundamentalen Ideen der Informatik» entwickelt. Das Ideen-Tripel der Algorithmisierung, der strukturierten Zerlegung und der Sprache (Formalisierung) werden als Masterideen angegeben (Schubert und Schwill 2011, 68ff.). Engbring (2012) regt eine Ergänzung der Digitalisierung und der Interaktivität an.

Mit den fundamentalen Ideen werden gleichzeitig auch Kategorien dargestellt, anhand derer geeignete Inhalte ausgewählt werden können. Diese Kriterien sind:

- *Horizontalkriterium*, dies soll ermöglichen, dass die Fachinhalte auf unterschiedlichen kognitiven Niveaustufen erschliessbar sind;
- *Vertikalkriterium*, die Fachinhalte sind für mehrere Teildisziplinen des Faches Informatik relevant;
- *Zeitkriterium*, der Inhalt ist für das Fach Informatik langfristig von Bedeutung;
- *Sinnkriterium*, es können Bezüge zur Alltags- und Lebenswelt der Zielgruppe hergestellt werden;
- *Zielkriterium*, Bezüge zu aktuellen Forschungsfragen und Diskursen des Faches Informatik werden hergestellt (Schwill 1993).

Für Grundschulkindern gibt es von der Gesellschaft für Informatik (GI) eine Empfehlung aus dem Jahr 2019 zu den Kompetenzen für informatische Bildung im Primarbereich (Gesellschaft für Informatik 2019), die an die bisherigen GI-Empfehlungen für die Schule (Brinda et al. 2008; Röhner et al. 2020) anschlussfähig ist, da sie die Muster der etablierten Bildungsstandards aufgreift und eine Strukturierung in jeweils fünf Inhalts- sowie fünf Prozessbereiche vornimmt. Aus dem Jahr 2018 liegt zudem eine umfassende Expertise zur frühen informatischen Bildung vor (Bergner et al. 2018a). Die Arbeitsgruppe Bergner et al. (2018a), bestehend aus Expert:innen sowohl aus Informatikdidaktik als auch aus der Grundschulpädagogik, hat Ziele, informatische Kompetenzen und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich herausgearbeitet und bezieht hierbei sowohl die vorangegangenen Empfehlungen der Gesellschaft für Informatik als auch internationale Curricula und Empfehlungen der frühen informatischen Bildung mit ein. Dabei werden drei Zielbereiche empfohlen: Motivation, Interesse und Selbstwirksamkeit im Umgang mit

Informatik(systemen), informatische Prozess- und Inhaltsbereiche (Bergner et al. 2018b, 138ff.). Motivation umfasst die Ausbildung eines positiven informatischen Selbstkonzepts. Dabei sollen die Kinder durch geeignete Aufgaben und spielerischen Zugang ihre informatischen Kompetenzen erweitern sowie informatische Darstellungen und regelhafte Abläufe erleben (ebd., 140). Dadurch erlernen sie Begriffe und ein Verständnis für typische Abläufe, die ihnen dabei helfen, die «(virtuelle) Welt der Informatiksysteme zu ordnen und zu durchschauen» (ebd.).

Damit wächst das Vertrauen, ihre Lebenswelt erkunden und mitgestalten zu können (ebd.) sowie das Selbstwirksamkeitsempfinden, da sie die Wirksamkeit ihres Tuns spüren (Bergner et al. 2018b, 141). Als Hauptziel wird für Kinder im Kita- und Grundschulalter das Sammeln erster Erfahrungen im Bereich der informatischen Bildung angegeben, «um perspektivisch ein Grundlagenverständnis von Informatik(systemen) zu entwickeln. Nur so können die Kinder später einmal mündige Mitgestalterinnen und Mitgestalter (und nicht nur passive Nutzer) unserer digital geprägten Lebensumwelt werden» (Bergner und K. Müller 2018, 269). Kindern soll das Künstliche und die von Menschen gemachten Artefakte gezeigt werden.

«Kinder sollten bereits früh erkennen, dass die digitale Welt an menschlichen Bedürfnissen ausgerichtet werden kann und sollte. Sie sollten deren zweckbezogene Beschaffenheit soweit verstehen, dass sie beurteilen können, ob die Funktionen mit diesen Bedürfnissen übereinstimmen oder verändert werden sollten» (Bergner et al. 2018b, 62).

Zur Beschreibung der informatischen Kompetenzen der Kinder wurde, den Bildungsstandards folgend, eine Aufteilung in Prozess- und Inhaltsbereiche gewählt. Um die Bedeutung für den spielerisch erkundenden Umgang mit Informatiksystemen im Kita- und Grundschulbereich zu betonen, wurde, im Unterschied zu den Empfehlungen der GI, der Bereich *Anwenden & Explorieren (P0)* als weiterer informatischer Prozess hinzugefügt (Bergner et al. 2018b, 147)⁹. Dessen Bedeutung wird sowohl lernpsychologisch, fachdidaktisch, fachwissenschaftlich als auch aus allgemeinbildender Perspektive erforderlich begründet (ebd.). Alle Inhalts- und Prozessbereiche sind nicht exakt zu unterscheiden, sondern miteinander verzahnt, wobei jeder Inhaltsbereich mit allen Prozessbereichen kombinierbar ist, sodass sich eine Kompetenzmatrix ergibt (vgl. Tabelle 2). Dabei charakterisieren die Inhaltsbereiche die informatischen Inhalte, die die Kinder erwerben sollen. Auf welche Art und Weise sie diese fachlichen Inhalte zu beherrschen lernen sollen, wird im Prozessbereich beschrieben (Gesellschaft für Informatik 2016).

⁹ Die Sinnhaftigkeit des neuen Prozessbereichs wird kontrovers diskutiert. So wurde der neue Prozessbereich im Rahmen der GI-Empfehlungen nur indirekt aufgenommen, dazu u. a. Müller et. al. 2021.

Vier Kombinationen von Inhalts- und Prozessbereichen werden von Bergner et. al. (2018b) unter Berücksichtigung von zehn Leitkriterien für die informatische Bildung im Elementar- und Primarbereich als besonders wichtig und naheliegend eingeschätzt (ebd., 154). Dabei formulieren sie beispielhaft konkrete Kompetenzerwartungen. Diese werden im Folgenden ausgeführt.

Inhaltsbereich (I)	(1) Information & Daten	(2) Algorithmen & Programmierung	(3) Sprache & Automation	(4) Informatiksysteme	(5) Informatik, Mensch & Gesellschaft
Prozessbereich (P)					
(P0) Interagieren & Explorieren				A	
(P1) Modellieren & Implementieren		B			
(P2) Begründen und Bewerten					C
(P3) Strukturieren und Vernetzen					
(P4) Kommunizieren und Kooperieren					
(P5) Darstellen und Interpretieren	D				

Tab. 4: Kombination von Inhalts- und Prozessbereich. Felder A-D nach Bergner et. al. 2018a für Kinder im mittleren Kindesalter wichtige und naheliegende Kombinationen. Eigene Darstellung nach Bergner et. al. 2018.

(A) Der ergänzte Prozessbereich der Interaktion und Exploration

(P0) wird mit dem Inhaltsbereich Informatiksysteme (I4) kombiniert. Unter Informatiksystemen werden spezifische Zusammenstellungen aus Hardware- und Softwarekomponenten zur Lösung eines oder mehrerer Probleme verstanden, zum Teil werden noch zusätzlich Ein- und Ausgabegeräte ergänzt. Über Benutzerschnittstellen wird eine Mensch-Maschine-Kommunikation ermöglicht, wobei für die Kinder im mittleren Kindesalter insbesondere Audioanweisungen und Gesten bei Touchscreens herausgestellt werden (Bergner et al. 2018b, 160). Häufig sind Informatiksysteme miteinander vernetzt. Hier kann das Internet als Beispiel angebracht werden, wodurch auch ein Verständnis über den Aufbau und die Funktionalität des Internets in diesen Bereich fällt. Die Kommunikation findet mittels technischer Kommunikationsprotokolle oder über Sensoren und Aktoren mit anderen Komponenten des

Systems statt. Bei der Betrachtung eines Informatiksystems ist auch die Software bedeutend. Mit dem Eingabe-Verarbeitung-Ausgabe-Prinzip wird ein grundlegendes Prinzip der Datenverarbeitung beschrieben. Das Informatiksystem verarbeitet die Eingabe und reagiert darauf mit einer Ausgabe.

Durch Interagieren und Explorieren von Informatiksystemen soll Kindern ein erster Zugang zum Erschliessen dieser Systeme ermöglicht werden, was die Systemerkundung und zielgerichtete Interaktion beinhaltet. Kinder sollen sich ein mentales Modell von Informatiksystemen aufbauen, was anschliessend durch weitere Lernprozesse verfeinert und ausgebaut wird. So geht es sowohl um die Bewertung des Artefaktes bzw. eines Interaktionspfades als auch um die Erkenntnis, dass es sich bei der Informatik nicht um die Interaktion, also den Umgang mit den Systemen handelt, sondern die Informatik auch auf das Gestalten und Realisieren der Umgangsmöglichkeiten zielt (ebd., 159).

(B) Der Prozessbereich Modellieren und Implementieren

(P1) kombiniert zentrale Bestandteile eines professionellen Software-Entwicklungszyklus und wird mit dem Inhaltsbereich Algorithmen und Programmen (I2) verbunden. Vereinfachend lässt sich dies mit dem Schlagwort Programmieren zusammenfassen, sofern man, wie die Autor:innengruppe, einer weitgefassten Bedeutung folgt, bei der die Programmierung nicht auf das Implementieren reduziert wird, sondern die Bereiche des Modellierens – sowie die Algorithmik und die Programmiersprache – miteinbezogen werden (Bergner et al. 2018b, 158).

Der zentrale Begriff des Algorithmus «beschreibt konkrete Handlungsanweisungen, in einer festen Reihenfolge, die notwendig sind, um ein Problem zu lösen bzw. ein Ziel zu erreichen» (ebd., 143). Diese Repräsentationsformen sollen Kinder lesen und auch interpretieren können. Mit altersentsprechenden Bausteinen und Befehlen können Kinder auch Handlungsvorschriften sowie -abläufe entwerfen. Für Kinder im mittleren Kindesalter können Aufgaben im Themengebiet des Modellierens gestellt werden, die das Aufteilen des Ausgangsproblems in kleinere Probleme sowie die Identifizierung einzelner wesentlicher Komponenten, beinhaltet. Dabei sollen Kinder die informatische Perspektive einnehmen, Schritte der Modellierung auch für Alltagsaufgaben nutzen und informatische Modelle lesen, interpretieren und reflektieren können. Implementieren beschreibt den Vorgang, wenn ein formales Informatikmodell durch Programmiersprachen auf ein Informatiksystem beschrieben wird und es dann ausgeführt werden kann. Dabei können grundlegende Programmierkonzepte wie beispielsweise Schleifen und Wiederholungen, Sequenzen und bedingte Anweisungen kennengelernt werden. Als wichtige Erkenntnis stellt die Autor:innengruppe die Notwendigkeit der klaren und eindeutigen Formulierungen sowie der exakten und gleichartigen Ausführung heraus. Neben dem Programmieren sind auch das Testen und Bewerten der Lösungen zentral. Sowohl ohne Einsatz

von informationstechnischen Materialien, also «unplugged», als auch mit kindgerechten Programmiersprachen können kleine Programme entwickelt, getestet und validiert werden. «Unplugged» kann das System allerdings nicht selbst Rückmeldung geben, sodass die Test- und Bewertungsphasen nicht vergleichbar sind.

Die Autor:innengruppe fasst als Ziel das Verstehen, Nachvollziehen und selbst Entwickeln können von einfachen Handlungsabläufen zusammen (Bergner et al. 2018b, 158). Diese Problemlösekompetenz sei dabei nicht nur für den Kontext der informatischen Bildung relevant, sondern könne auch auf andere Bildungsbereiche übertragen werden (ebd.).

(C) Nachdenken über und Bewerten (P2) des Zusammenhangs von Informatik, Mensch und Gesellschaft (I5).

Es ist eine Tatsache, dass die Welt in unterschiedlichen Lebensbereichen zunehmend von Informatiksystemen geprägt und die Informatik in unserem Alltag omnipräsent ist, obgleich uns dies nicht immer bewusst ist. Dies führt zu komplexen Wechselwirkungen zwischen Informatik, Mensch und Gesellschaft. «Eine wichtige Kompetenz besteht zunächst darin, zwischen Menschen und Informatiksystemen unterscheiden zu lernen und festzustellen, wann Menschen über das Medium Informatiksystem involviert sind und wann ein Programm (P2)» (Gesellschaft für Informatik 2019, 146). Die Kinder sollen einerseits die Informatiksysteme in ihrer Umgebung als solche sowie deren Einsatz und Nutzung erkennen. Andererseits sollen sie sich mit gesellschaftlichen, gesetzlichen und ethischen Aspekten beschäftigen, was zu einem Verständnis über die Grundlagen der fortschreitenden Integration der Medien und Systeme führen soll (Bergner et al. 2018b, 146). Engbring und Selke (2012) schlagen eine Strukturierung des Grundlagenbereichs vor, in dem sie die Technikgenese in den Feldern der Arbeitsprozesse, der Kommunikationsmedien und der Wissensgesellschaft betrachtet. Im Feld der Arbeit sollen Kinder beispielsweise altersentsprechend die Vor- und Nachteile der Informatiksysteme oder Roboter kennen. Im Feld der Kommunikation sind Themen wie Datenschutz, Cybermobbing sowie Verhalten in sozialen Netzwerken aufgeführt, und im Bereich des Wissens sollen Kinder erkennen, «dass Informatiksysteme «intelligentes» Verhalten modellieren» (Bergner et al. 2018b, 165).

(D) Repräsentieren und Interpretieren (P5) von Information und Daten (I1)

Im Inhaltsbereich Informationen und Daten (I1) sollen Kinder einerseits den Zusammenhang zwischen Information und Daten verstehen und andererseits zwischen Darstellungsform und Bedeutung unterscheiden können (Bergner et al. 2018b, 142). So beschäftigt sich dieser Kompetenzbereich D mit unterschiedlichen

Darstellungsformen von Daten bzw. unterschiedlichen Repräsentationsarten von Information. Es geht unter anderem um die Umwandlung von Informationen in digitale Daten sowie um deren Übertragung und Interpretation.

Die systematische Darstellung sowie automatische Verarbeitung von Daten als Träger der Information sind in der Informatik zentral. Daten stellen Informationen in formalisierter Art dar und eignen sich zur Interpretation, Kommunikation und Verarbeitung. Informationen werden als kontextgebundener Bedeutungsgehalt einer Beschreibung, Aussage, o. ä. verstanden. Informationen können in grafischen und textuellen Darstellungsformen informeller, semi-formaler oder formaler Natur codiert werden. Kinder sollen von unterschiedlichen Formen der Daten wissen (ebd.).

Die automatische Verarbeitung und Interpretation erfordert eine Repräsentation in einem Programm, also einer Zeichenfolge, die einer festen Syntax folgt. Für die Verarbeitung und Übermittlung digitaler Informationen ist der Binärcode zentral. Die beiden Zeichen 0 und 1 können auf physikalischer Ebene in Strom an (1) und Strom aus (0) umgewandelt werden und übersetzen Zahlen in den Binärcode. Erst wenn Daten in einem Bedeutungskontext interpretiert werden, werden sie zur Information. Dies kann am Beispiel eines Bildes ausgeführt werden: einzelne Pixel setzen sich zu einem Bild zusammen (Daten), welches eine Bedeutung (Information) trägt (ebd.).

Die Kompetenzanforderungen an Kinder beinhalten ein Kennenlernen von und Sammeln erster Erfahrungen mit Informatikkonzepten, Prinzipien und Ideen der digitalen und medialen Welt, «um perspektivisch ein Grundlagenverständnis von Informatik(systemen) zu entwickeln» (ebd., 269). Dies gilt zum einen als Voraussetzung für die kreative Gestaltung digitaler Medien und zum anderen als Grundlage, um Auswirkungen beurteilen und Phänomene verstehen zu können (Romeike 2017, 111). Im weiteren Bildungsprozess soll das Verständnis von Informatik(systemen) ausgebaut werden.

2.2.1.5 Interdisziplinäre Perspektive des Frankfurt-Dreiecks

In den vorangegangenen Kapiteln wurde ersichtlich, dass aus unterschiedlichen Blickrichtungen auf die Kompetenzerwartungen der Kinder im mittleren Kindesalter geschaut wird. Verschiedene Autor:innen setzten sich mit dem Verhältnis von Informatik und (Medien-)Pädagogik auseinander (insbesondere Herzig 2016; N. Meder 2014; Schelhowe 2016; Tulodziecki 2016; Isabel Zorn 2015). Dabei fehlt es an empirischen Erkenntnissen bezüglich des Verhältnisses, und mehrfach wird die Beziehung als schwierig beschrieben (Kommer 2018, 11; Tulodziecki 2016, 8f.). Dennoch sind es keine sich ausschliessenden Disziplinen (Schelhowe 2016; U. Schmid und Gärtig-Daug 2018).

Die Dagstuhl-Erklärung kann als Meilenstein für die Zusammenführung der Perspektiven der Medienbildung und der informatischen Bildung bezeichnet werden. Eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe aus Vertreter:innen der Informatikdidaktik, der Medienpädagogik, der Medienwissenschaft und der pädagogischen Praxis hat einen Rahmen zur Bildung in der digitalen Welt vorgeschlagen. Die *Dagstuhl-Erklärung – Bildung in der digitalen vernetzten Welt* (Autor*innengruppe Dagstuhl-Erklärung 2016) erhielt viel Resonanz und neben Zustimmung auch Kritik, weshalb sie überarbeitet, erweitert und unter dem Namen *Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digitalen Welt* (Brinda et al. 2019) veröffentlicht wurde. Diese interdisziplinären Arbeiten stellen die aktuell zentralen interdisziplinären Modelle und einen Orientierungsrahmen unter Berücksichtigung relevanter Perspektiven der beteiligten Fachdisziplinen dar. Das Frankfurt-Dreieck ist explizit um die außerschulische Perspektive erweitert worden (ebd.).

Als Ziel der Modellierung wird in der Veröffentlichung des Frankfurt-Dreiecks angegeben, «die Phänomene einer digitalen Welt und die daraus resultierenden Erfordernisse für Bildungsprozesse zu beschreiben und dadurch eine gemeinsame Reflexionsbasis zu entwickeln sowie darauf aufbauend – in künftigen Schritten – die notwendigen Kompetenzen für Partizipation in einer digital geprägten Welt zu definieren» (ebd., 1). Dabei wird von vielfältigen Wechselwirkungen zwischen Sozialformen, kulturellen Praktiken und Technologien ausgegangen. Das Bildungsziel dahinter beinhaltet das Verstehen dieser Wechselwirkungen. Deutlich wird somit die Abgrenzung zu einem Technikdeterminismus (Weich 2019, 3). Eine weitere zentrale Überarbeitung stellen die Subjektkonzepte dar. War in der *Dagstuhl-Erklärung* die Vorstellung einer souveränen Nutzerin bzw. eines souveränen Nutzers zentral, welche durch die Leitfrage *Wie nutze ich das?* die Anwendungsperspektive betonte, so «geht es in der Frankfurter Erklärung auch um die Frage, welche Subjektkonzepte und -positionen in Technologien und kulturellen Praktiken rund um digitale Medien überhaupt angelegt sind und realisiert werden» (ebd.). So wie es schon in der *Dagstuhl-Erklärung* zu finden war, sollen für Bildungsprozesse im digitalen Wandel drei Perspektiven berücksichtigt werden: a) eine technologisch-mediale Perspektive, b) eine gesellschaftlich-kulturelle Perspektive und c) eine Interaktionsperspektive. Hinzu kommen die Prozesse der Analyse, Reflexion und Gestaltung, die vor dem Hintergrund des jeweiligen Betrachtungsgegenstands zugeordnet sind (Brinda et al. 2019, 3). Ganz allgemein wird festgehalten, dass die Teilhabe an politischen, kulturellen und ökonomischen Prozessen innerhalb der Gesellschaft Fähigkeiten im Umgang mit und zur Analyse, Reflexion und Gestaltung von digitalen Artefakten voraussetzt (ebd., 2).

(A) Die technologisch-mediale Perspektive

Zwei Ziele werden aus einer technologisch-medialen Perspektive verfolgt. Einerseits sollen die den Phänomenen und Artefakten zugrundeliegenden Strukturen und deren Funktionsweisen hinterfragt und reflektiert werden. Andererseits soll zu einer (Mit-)Gestaltung solcher Artefakte und Phänomene befähigt werden. Wirkprinzipien von Systemen sowie deren Erweiterungs- und Gestaltungsmöglichkeiten sind Gegenstand dieser Perspektive. Dabei werden verschiedene Phänomene mit immer wiederkehrenden Konzepten erklärt und so grundlegende Problemlösestrategien und -methoden vermittelt. Durch die Auseinandersetzung mit konzeptionellen Fragen der digitalen Systeme, mit den informatischen und medialen Strukturierungs- und Gestaltungsmitteln und -formen und den sich daraus ergebenden technischen Analyse- und Verarbeitungsmöglichkeiten und nicht zuletzt mit den meist nicht sichtbaren kulturellen, politischen oder persönlichen Einschreibungen werden die Grundlagen geschaffen und das Hintergrundwissen aufgebaut, um die digitale Welt mitzugestalten.

(B) Die gesellschaftlich-kulturelle Perspektive

Bei dieser Perspektive geht es um die Analyse und Reflexion der Interaktion der Digitalssysteme mit dem Individuum und der Gesellschaft. Dies verdeutlichen die Autor:innen mit Themen wie Datenspuren der Individuen sowie die damit einhergehende Profilbildung für ideologische oder kommerzielle Zwecke (Brinda et al. 2019, 5), um Fragen nach den Auswirkungen auf die Individuen und die Gesellschaft sowie die Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten auf gesellschaftliche und technologische Entwicklungen zu thematisieren.

(C) Die Interaktionsperspektive

Der Mensch und «die Aspekte Nutzung, Handlung und Subjektivierung [sind] zentral» (ebd., 6) für die Interaktionsperspektive. Dabei wird nach der Nutzung und den Nutzungsmotiven digitaler Medien und Systeme vor dem Hintergrund der technologisch-medialen und gesellschaftlich-kulturellen Voraussetzungen gefragt, und nicht zuletzt nach dem Zugang und den Möglichkeiten zur Teilhabe an und (Mit-)Gestaltung der digitalen Welt, «sowie wie sie sich als handlungsfähige Subjekte konstituieren» (Brinda et al. 2019, 6 Hervorhebung im Original)).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass jede Perspektive den Prozessen Analyse, Reflexion und Gestaltung zugeordnet ist. Als gemeinsames Ziel wird die Befähigung zur Partizipation an der durch Digitalisierung geprägten Welt genannt. Damit die umfassende Analyse, Reflexion und Gestaltung des digitalen Wandels gelingt, müssen alle drei Perspektiven systematisch und sich wiederholend eingenommen werden (Brinda et al. 2019).

2.2.1.6 *Gesellschaftliche Zieldimensionen und Anforderungen*

Gesellschaftliche Veränderungen bringen gesellschaftliche Einflüsse und Anforderungen hervor. Im Folgenden werden ausgewählte Veröffentlichungen in Bezug auf das ausserschulische Feld der Medien- und informatischen Bildung skizziert, die auf die Bandbreite der Anforderungen an die Pädagogik aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten verweisen.

Dabei werden zu Beginn die Kinderrechte in mediatisierten Lebenswelten beschrieben. Von verschiedenen Seiten werden präventive Aufgabe an die Pädagogik adressiert, diese werden im Anschluss skizziert. Demgegenüber stehen die Positionspapiere freier und öffentlicher Träger, die im anschließenden Kapitel exemplarisch dargelegt werden. Das darauffolgende Kapitel ist dem internationalen und bildungspolitischen Diskurs gewidmet. Insbesondere die nationalen bildungspolitischen Forderungen richten sich an Schulen. Dazu finden sich auch kritische Stimmen, die auf den fehlenden Blick auf ausserschulische Handlungsfelder hinweisen. Diese werden im Anschluss dargestellt. Den Abschluss machen die Forderungen der wirtschaftsnahen Initiativen.

2.2.1.7 *Kinderrechte in mediatisierten Lebenswelten*

Die UN-Kinderrechtskonvention (1989) enthält Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte für Kinder. Dabei gelten alle Menschen bis 18 Jahre als Kind. Seit 1992 gilt sie in Deutschland verbindlich im Rang eines einfachen Bundesgesetzes. Insgesamt umfasst die Kinderrechtskonvention 54 Artikel, die auf vier Prinzipien basieren. Zum einen das Recht auf Gleichbehandlung, zum anderen der Vorrang des Kindeswohls, dann das Recht auf Leben und Entwicklung und schliesslich die Achtung vor der Meinung des Kindes als aktiv handelndes Subjekt. Stapf (2018) weist darauf hin, dass Kindeswohl sowohl die subjektiven Aspekte des Willens und der Befindlichkeit als auch objektiv das kindliche Interesse umfasse.

«Das Kindeswohl soll subjektiv gesichert werden, indem die Sichtweise des Kindes als Betroffener in Entscheidungsprozessen, das heisst, die Kinderperspektive, angemessen berücksichtigt wird. Und es soll objektiv gefördert werden, indem gesellschaftlich definiert wird, was ein gelingendes Leben für Kinder ausmacht, das heisst, welche Bedingungen und Möglichkeiten und Kompetenzen dafür wesentlich sind» (Stapf 2018, 12).

Der in Kapitel 2 beschriebene gesellschaftliche Wandel durch die tiefgreifende Mediatisierung wirkt sich auch auf nahezu alle Anwendungsfelder der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen aus. Diesem Umstand kommt die im März 2021 veröffentlichte Auslegungshilfe des UN-Ausschusses zur Kinderrechtskonvention nach: Mit dem «General comment No. 25 (2021) on children's rights in relation to the digital environment» (United Nations 2021) wird dargelegt, wie Kinderrechte in digitalen Umgebungen respektiert, geschützt und verwirklicht werden können. Um die

Frage zu klären, inwiefern digitale Umgebungen zur Förderung oder Beeinträchtigung der Kinderrechte beitragen, werden beispielsweise das Internet, mobile Technologien, digitale Netzwerke, Dienste sowie Anwendungen, virtuelle und erweiterte Realitäten oder künstliche Intelligenz in den Blick genommen.

2.2.1.8 Positionspapiere freier und öffentlicher Träger zielen auf Teilhabe der Kinder
Im Bereich der freien Träger liegen Positionspapiere vor, in denen die pädagogische Arbeit konkretisiert wird. In den Positionspapieren wird vermehrt auf die Teilhabe der Kinder gezielt. Hier kann zum einen das Diskussionspapier «Digitale Lebenswelten. Kinder kompetent begleiten!» der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2016) herausgegriffen werden, die

«die Bedeutung einer Medienerziehung und -bildung, die Kinder in ihrer Entwicklung begleitet und den kompetenten, d. h. gleichermassen kritischen wie reflektierten, kreativen wie verantwortungsvollen Umgang mit Medien gezielt fördert, ihnen dabei umfassende Teilhabemöglichkeiten einräumt und ausreichende Räume der selbstständigen Entdeckung lässt [fordert].» (Vorstand der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ 2016, 8)

Einbezogen werden explizit auch Klein- und Vorschulkinder sowie Aufgaben von Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe, die u. a. auch die Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern umfassen (ebd.).

Weiterhin kann auf das digitalpolitische Grundsatzpapier des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend (2018) verwiesen werden, das mit den Begriffen Teilhabe, Lebensweltorientierung und digitale Mündigkeit Ziele und Prinzipien der eigenen Bildungsarbeit beschreibt:

«Als Sprachrohr und Anwalt von jungen Menschen sieht sich der BDKJ besonders in der Pflicht, in die digitalpolitische Debatte die Sichtweise und Bedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen einzubringen. Digitalpolitische Beiträge des BDKJ werden daher besonderen Wert darauf legen, Teilhabe zu ermöglichen, die Lebenswirklichkeit von jungen Menschen ernst zu nehmen und sie in ihrer digitalen Mündigkeit zu unterstützen.» (Bund der Deutschen Katholischen Jugend 2018, 2)

Die Förderung der Medienkompetenz gilt als traditionelle Aufgabe von Bibliotheken, zunächst lag der Schwerpunkt auf Buch-Medien, jetzt kommen vermehrt «moderne Leseförderung» und digitale Angebote dazu (Öffentliche Bibliotheken in Bayern). Im Positionspapier «Fünf Aufgaben für die Bibliothek der Zukunft» des Dienstleistungsunternehmens EKZ Bibliotheksservice (ekz-Fachbeirat 2019) findet

sich unter der Aufgabe «Lösungen für Gesellschaft, Demokratie, Bildung und persönliche Entwicklung schaffen» die Aufzählung der Recherche- und Medienkompetenzschulungen.

Zudem kann exemplarisch auch auf das (vom BMBF) geförderte Projekt «Netzwerk Bibliothek Medienbildung» des Deutschen Bibliotheksverbands (2019) hingewiesen werden, das Bibliotheken als Orte der Medienbildung stärken und damit die digitalen Medienkompetenzen und Teilhabechancen in der Gesellschaft verbessern will. Auf der Webseite werden unter anderem Projektideen gesammelt, die die Themen Coding und Making, Audio oder Gaming umfassen (Netzwerk Bibliothek Medienbildung 2019).

So betonen beide dargestellten Positionspapiere der freien Träger die Bedeutung der Teilhabe der Kinder und weisen bildungsbezogene Begründungen auf.

2.2.1.9 Pädagogische Angebote erhalten Aufgabe der Prävention

Schon vor der Veröffentlichung der Auslegungshilfe des UN-Ausschusses zur Kinderrechtskonvention ergab sich mit dem Dreiklang aus der Kinderrechtskonvention Schutz, Befähigung und Teilhabe ein Paradigmenwechsel im Kinder- und Jugendmedienschutz (siehe Kammerl et al. 2020, 26ff.).

Durch die gezielte Einschränkung von Medieninhalten erfüllt der restriktive Jugendmedienschutz die Aufgabe, Kinder vor Beeinträchtigungen in ihrer Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu schützen. Die Vorgaben der UN-Kinderrechtskonvention Kinder haben auf nationaler Ebene Einzug in die risikozentrierten Diskurse rund um den Jugendmedienschutz erhalten. War der Ansatz klassischerweise schutzbezogen, mündet der nun durch die Kinderrechtskonvention geprägte Schutzauftrag in

«ein Verständnis von unbeeinträchtigter und ungefährdeter Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung, das zentral geprägt ist von der Teilhabeidee, die einerseits durch Befähigung und Förderung realisiert und andererseits durch Schutzmassnahmen in ihrer Unbeschwertheit abgesichert wird.» (Brüggen et al. 2019, 5)

So wird der restriktive Jugendmedienschutz durch Massnahmen des erzieherischen Medienschutzes ergänzt, indem Kinder in ihrer Medienkompetenzförderung unterstützt werden. Auch der 14. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2013), der neben einer Bestandsaufnahme auch Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe enthält, stellt die Mediatisierung als Herausforderung der Kinder- und Jugendhilfe heraus und macht neben dem erzieherischen Kinder- und Jugendmedienschutz auch die befähigende Medienbildung zur Aufgabe von Jugendhilfe (siehe Thumel 2024). Der «Förderung der individuellen Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen als präventive Massnahme [wird] eine sehr wichtige

Rolle» (JMK – Jugendmedienkonferenz/KMK-Kultusministerkonferenz 2004) zugeschrieben. So sollen gemäss SGB VII Angebote gemacht werden, die «junge Menschen befähigen, sich vor gefährdenden Einflüssen zu schützen und sie zu Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie zur Verantwortung gegenüber ihren Mitmenschen zu führen» (SGB VII, §14). Mit dem Beschluss «Aufwachsen mit digitalen Medien» haben sich der Bund und die Jugend- und Familienministerkonferenz dafür ausgesprochen, medienpädagogische Angebote in der Kinder- und Jugendhilfe auszubauen (JMK – Jugendmedienkonferenz/KMK-Kultusministerkonferenz 2004, 9).

Prävention exzessiver Mediennutzung

Der Diskurs über Medien und Gesundheit beschäftigt sich primär mit den Folgen einer übermässigen Nutzung¹⁰ (Lampert und Gebel 2022, 6). Hier finden sich im Diskurs vor allem kritische Stimmen zum Medienkonsum der Kinder (Achenbach et al. 2018; M. Schmid 2019, 2).

An Kinder richtet sich das Ziel, Suchtgefahren zu vermeiden und sich und andere vor diesen Gefahren zu schützen. Exemplarisch kann hier auf die Kampagne «Ins Netz gehen» der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung verwiesen werden, die Kinder «bei einer ausgewogenen Mediennutzung unterstützen und Denkanstösse zum Thema digitale Medien und übermässige Mediennutzung geben» will, (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, o. S.). Auf der Webseite werden Inhalte bereitgestellt, die Kindern helfen sollen, «im Umgang mit digitalen Medienangeboten das richtige Mass zu finden und (d)eine eigene Medienkompetenz auszubauen» (ebd.).

Kinder sollen lernen, ihr eigenes Nutzungsverhalten zu hinterfragen und selbst kritisch einzuschätzen, damit sie möglicherweise selbst Risiken erkennen, um so bei entstehenden Problemen mit digitalen Medien, übermässiger Mediennutzung oder Videospielesucht frühzeitig eingreifen und Hilfe suchen zu können (ebd.). Auch von Krankenkassen werden Informationsseiten und Projekte für Kinder, pädagogische Fachkräfte und Eltern angeboten (u. a. Sura 2022; Villa Schöpflin gGmbH und KKH Kaufmännische Krankenkasse 2022). So finden sich im Diskurs Positionen, die eine subjektgebundene Perspektive auf Kompetenzen aufweisen und der Prävention dienen sollen.

Daneben finden sich mit dem Positionspapier «Du bist doch süchtig!» der Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e.V., dem Deutschen Kinderhilfswerk e.V. sowie fünf weiterer Organisationen kritische Stimmen gegen die «leichtfertige Verwendung des Begriffs der Mediensucht» (Bundesarbeitsgemeinschaft

¹⁰ So ist es auch in der KMK Strategie (2017), indem unter dem Inhaltsbereich «Schützen und sicher agieren» das Ziel, Suchtgefahren zu vermeiden, sich und andere vor möglichen Gefahren zu schützen sowie digitale Medien gesundheitsbewusst und für soziales Wohlergehen und Eingliederung zu nutzen (KMK 2017, 17).

Kinder- und Jugendschutz et al. 2022, 2). Dies trage einerseits zu einer unnötigen sozialen Stigmatisierung junger Menschen bei, welche intensiv oder exzessiv Medien nutzen, andererseits könne dadurch eine angemessene Präventionsarbeit sowie die Ansprache Betroffener erschwert werden, was dazu führen könne, dass diese nicht ernst genommen und ihre negativen Erfahrungen verharmlost würden. In dem Positionspapier wird neben der Vermittlung von Medienkompetenz als Präventionsfaktor auch die Unterstützung der Eltern in ihrer Medienerziehung gefordert. Darüber hinaus ist die Verantwortungsübernahme durch Medienanbieter eine weitere Forderung. Damit wird in diesem Positionspapier auf die Aufgabe der Gesellschaft verwiesen, die der heranwachsenden Generation den Rahmen zur Selbstbestimmung ermöglichen soll.

2.2.1.10 Der bildungspolitische Diskurs richtet den Blick vor allem auf formale Bildung und ist geprägt von technisch-instrumentellen Fähigkeiten

Einen anderen Schwerpunkt findet sich in bildungspolitischen Papieren. Hier werden insbesondere technisch-instrumentelle Fähigkeiten adressiert. Somit liegen dem bildungspolitischen Diskurs eher funktionalpsychologische statt erziehungswissenschaftlicher Kompetenzkonzepte zugrunde. In internationalen wie auch nationalen bildungspolitischen Papieren werden kritische Stimmen zu den bildungspolitischen Papieren dargelegt.

Ein zentrales internationales Papier stellen die ISTE-Standards der International Society for Technology in Education (2020) dar, das sich sowohl an außerschulische wie auch schulische Bildungseinrichtungen richtet und einen Versuch der systematischen Erfassung von Zieldimensionen vornimmt. Es liegen ISTE-Standards für «Students, Educators, Educational Leaders, Coaches, and Computer Science Educators» (ISTE 2020) vor. Kinder im mittleren Kindesalter werden nicht explizit angesprochen, aber an Schüler:innen wird das übergeordnete Ziel gerichtet, in einer sich ständig weiterentwickelnden Technologielandschaft erfolgreich zu sein (ebd.).

Auf Ebene der europäischen Union liegt der Referenzrahmen Digital Competence Framework 2.1 vor (European Commission. Joint Research Centre. 2017)

«It defined the competences each European citizen needs for personal fulfillment and development, employment, social inclusion and active citizenship. It invited Member States to ensure that their education and training systems are able to equip people with these competences» (Europäische Kommission 2018, 3).

Eine Adaption für den Schulbereich stellt der DigCompEdu dar (Redecker 2017). Altenrath, Helbig und Hofhues (2020) arbeiten in einer Dokumentenanalyse einen Zusammenhang zwischen der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit und dem Digital Competence Framework heraus (Altenrath, Helbig, und Hofhues 2020, 577). So

schliesst der Referenzrahmen Digital Competence Framework an die digitale Agenda Europas an (Europäische Kommission 2010), in der die Verbesserung des Arbeitskräfteangebots sowie der Kompetenzen für eine digitale Wirtschaft gefordert wird. Der Erwerb dieser Kompetenzen soll nach dem Aktionsplan für Digitale Bildung der Europäischen Kommission (2018) im frühen Kindesalter beginnen.

Für den schulischen Bereich in der Bundesrepublik Deutschland wurden in einem Kompetenzmodell sechs Dimensionen für eine Bildung in der digitalen Welt ausgearbeitet:

1. Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren,
2. Kommunizieren und Kooperieren,
3. Produzieren und Präsentieren,
4. Schützen und sicher interagieren,
5. Problemlösen und Handeln und
6. Analysieren und Reflektieren (Kultusministerkonferenz 2016).

Diese Strategie dockt an die KMK-Empfehlung von 2012 an. Daneben wurden zum einen die Kompetenzen des Europäischen Referenzrahmens DigiComp 2.0 aufgegriffen, zum anderen das kompetenzorientierte Konzept für schulische Medienbildung (Länderkonferenz MedienBildung LKM 2015) und auch die Ergebnisse der International Computer and Information Literacy Study (Bos et al. 2014)¹¹. Ein Vergleich der drei Dokumente zeigt, dass die internationalen Quellen die Dimension «Analysieren und Reflektieren» nicht berücksichtigen und diese aus dem Modell der Länderkonferenz MedienBildung stammt.¹²

Auch wenn kritische und gestalterische Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien in bildungspolitischen Papiern genannt werden, machen diese jedoch nicht den Schwerpunkt der Auseinandersetzung aus, sondern dieser liegt auf technisch-instrumentellen Fähigkeiten in der Bedienung und Anwendung der Technologien sowie die Fähigkeit, Medien für das eigene Handeln zu nutzen (Altenrath, Helbig, und Hofhues 2020). Damit erklären Altenrath et. al. (2020) auch, dass formale Bildung im Zentrum der Aufmerksamkeit der Programmatiken und Förderrichtlinien Deutschlands und der EU steht. Insbesondere non-formale Bildung wird weit

11 Die internationale Vergleichsstudie ICILS testet 8-Klässler:innen auf deren computer- und informationsbezogene Kompetenzen. Die Studie wurde erstmals 2013 durchgeführt und die Ergebnisse 2014 veröffentlicht. Die Ergebnisse der deutschen Schüler:innen liegen im mittleren Bereich der Länderrangfolge. Zudem wurde eine starke Ausprägung unterschiedlicher Kompetenzniveaus festgestellt, bedingt durch die soziale Herkunft der deutschen Jugendlichen. Die Studie 2018 reproduzierte die Ergebnisse.

12 Im Anschluss an einen KMK-Beschluss (2016) haben Fachverbände und Fachgesellschaften verschiedene Stellungnahmen und Positionen veröffentlicht, die u.a. Forderungen für die Grundschulen des Grundschulverbands (2018) und Konkretisierungen der informatischen Bildung im Primärbereich betreffen (GI, dazu auch 3.2.3.2).

weniger thematisiert. «So liegt der Fokus des politischen Diskurses klar auf dem Aspekt des Arbeitens in einer digitalisierten Welt, gefolgt von jenem zum Lehren und Lernen» (ebd., 585).

Kritik erfährt die Bildungspolitik aufgrund dieser «Verengung des Blicks auf Schulentwicklung» (Keine Bildung ohne Medien 2019) von der medienpädagogischen Initiative «Keine Bildung ohne Medien». Diese Initiative veröffentlichte 2009 das «Medienpädagogische Manifest», welches eine dauerhafte Verankerung der Medienpädagogik in allen Bildungsbereichen fordert. Explizit wird die Stärkung medienpädagogischer Programme in außerschulischen Kontexten gefordert, damit alle Kinder die Chance erhalten, ihre Medienkompetenzen zu erweitern. Zehn Jahre später wird im Addendum 2019 die Forderung der Stärkung der Medienbildung in außerschulischen Handlungsfelder wiederholt. Gefordert wird «eine kontinuierliche öffentliche Förderung anstatt kurzfristiger Projekte» (Keine Bildung ohne Medien 2019), die zu einer Sicherung der Nachhaltigkeit beitrage.

Der Chaos Computer Club (o.J.) verweist in den «Forderungen für eine zeitgemässe digitale Bildung an unseren Schulen» auch auf die externe Expertise durch zahlreiche Initiativen, die mit Fokus auf digitale Bildung entstanden seien und mit Schulen kooperieren. Gefordert wird neben der Lehrkräfteausbildung auch die Unterstützung lokal tätiger Bildungsinitiativen. Dabei warnt der Chaos Computer Club vor Bildungsangeboten von Grosskonzernen, «da die Gefahr besteht, dass diese primär ihre eigenen wirtschaftlichen Ziele voranbringen möchten – also beispielsweise die Ausbildung neuer Programmierer und Programmiererinnen im Zeitalter des Fachkräftemangels oder die Akzeptanz für die eigenen Systeme» (Chaos Computer Club o.J.).

2.2.1.11 Wirtschaftsnahe Initiativen zielen auf Innovation und Nachwuchsförderung

Für den Einsatz von digitalen Lehr- und Lernmaterialien und die digitale Infrastruktur an Schulen setzen sich auch wirtschaftsnahe Initiativen, wie beispielsweise das Bündnis für Bildung, der Bundesverband digitale Bildung und das Netzwerk digitale Bildung ein (dazu kritisch Niesyto 2021, 3). Dabei steht die individuelle Kompetenzerweiterung von Kindern und Jugendlichen mit Blick auf die ökonomischen Anforderungen sowie auf digitale Innovationen im Zentrum.

Dies kann exemplarisch am Nationalen MINT¹³- Forum verdeutlicht werden. Dies ist ein Zusammenschluss von in der MINT-Bildung engagierten Institutionen, worunter Stiftungen, Vereine, Wirtschaftsverbände usw. fallen. Im Mission Statement (2018) wird das gemeinsame Ziel des Forums wie folgt beschrieben:

13 MINT steht für Mathematik, Informatik, Natur- und Ingenieurwissenschaften und Technik

«Das Nationale MINT Forum engagiert sich für eine gute MINT-Bildung auf allen Stufen des Bildungssystems, weil hochqualifizierte Fachkräfte unverzichtbar für die Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit des Wirtschaftsstandorts Deutschland sind» (Nationales Mintforum 2018).

Von der Arbeitsgruppe «Digitale Bildung von Kindern und Jugendlichen» liegt eine Zusammenfassung einer Online-Befragung der Mitglieder des Nationalen MINT-Forums vor, welche nach Hindernissen und Gelingensbedingungen fragte und dabei auch die außerschulische Bildung beleuchtete (Winter 2016). Dabei wird einerseits von einer Vielfalt der Angebote berichtet und andererseits, dass diese derzeit als Pilotprojekte entwickelt werden und sich demnach noch in der Erprobungsphase befänden (ebd.). Den außerschulischen Angeboten wird hier die Rolle als Impulsgebende zugeschrieben, in denen neue Konzepte erprobt würden, da das System der formalen Bildung nie auf Höhe der Zeit sein werde und könne (ebd.). Diese Lücke, die durch die beschriebene Trägheit entsteht, solle durch außerschulische Bildung geschlossen werden. So ist es nicht verwunderlich, dass die Arbeitsgruppe eine leichte Umsetzung sowie eine Übertragbarkeit und Skalierung der Angebote fordert (ebd., 7). Zudem wird auf die Zusammenarbeit der schulischen und außerschulischen Akteur:innen verwiesen, um so in dem jetzigen «frühen Stadium (...) eine hochgradig heterogene und in Teilen zersplitterte Bildungslandschaft» (ebd.) zu verhindern.

2.3 Zusammenfassung

Werden die Ziele und Zwecke der Medien- und informatischen Bildung für Kinder im mittleren Kindesalter zusammenfassend betrachtet, offenbaren sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Dabei kann die Vielseitigkeit der in diesem Kapitel dargelegten Inhalte, Zwecke und Zielsetzungen als Zeichen für zahlreiche gesellschaftliche Erwartungen und Interessen an den pädagogischen Bemühungen gesehen werden. Auch wenn die selbstbestimmte und selbstverantwortliche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben Konsens zu sein scheint, so stellen sich die Intentionen für den pädagogischen Alltag äusserst heterogen dar und offenbaren zum Teil disparate Zielstellungen.

Begründungslinien für eine Medien- und informatische Bildung können in gegenwarts- und zukunftsbezogene Argumentationslinien zusammengefasst werden. Neben subjektorientierten Argumentationen finden sich auch Argumentationen, die die Funktionsfähigkeit der Gesellschaft adressieren. Dies wird durch die cursorisch dargestellten Zieldimensionen und Bildungsanforderungen an außerschulische Bildung sowie an Kinder im mittleren Kindesalter verdeutlicht. Im pädagogischen Fachdiskurs dominiert die Zielformulierung der selbstbestimmten Teilhabe an der

Gesellschaft. Dazu wird zum einen Reflexionsfähigkeit benötigt, zum anderen soll die Produktivität und Kreativität aktiviert werden. Zudem wird auf die diskursive Beteiligung an der Kultivierung der Welt gezielt.

Im bildungspolitischen Diskurs werden vermehrt funktional-pragmatischer und technischer Medienumgang angesprochen. Dieses Ziel verfolgen auch wirtschaftsnahe Stiftungen und Verbände, die die Nachwuchsförderung sowie die Innovation im Hinblick auf Wirtschaft und Arbeitswelt diskutieren. Zudem sollen pädagogische Angebote Aufgaben der Prävention erfüllen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich im Feld der Medien- und informatischen Bildung widersprüchliche Konzepte und Zielvorstellungen finden. Dabei zeigt sich übergreifend auch, dass die Prinzipien pädagogisch begründeten Denkens und Handelns (siehe 1.1) nicht immer im Mittelpunkt stehen. Dies wird im Zwischenfazit diskutiert. Zunächst wird der Blick auf die Prinzipien, Ansätze und Konzepte im Feld der Medien- und informatischen Bildung gerichtet.

3. Prinzipien, Ansätze und Konzepte im Feld der Medien- und informatischen Bildung

Teilformalisierte Aktivitäten im Feld der Medien- und informatischen Bildung liegen im Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit. Zunächst werden die Prinzipien außerschulischer pädagogischer Arbeit skizziert. Sowohl in der Medienpädagogik als auch in der informatischen Bildung haben sich zahlreiche Ansätze, Konzepte und Methoden etabliert, die im Anschluss dargelegt werden. Zudem erfreut sich in den letzten Jahren das pädagogische Making grosser Beliebtheit, welches im letzten Teilkapitel beschrieben wird.

3.1 Prinzipien außerschulischer pädagogischer Arbeit

Im fachlichen Diskurs der offenen Kinder- und Jugendarbeit prägen folgende Prinzipien die außerschulischen Angebote: die Subjektorientierung, die Partizipation, die Lebensweltorientierung sowie die Freiwilligkeit. Diese werden im Folgenden skizziert.

Die Basis in der außerschulischen Bildungsarbeit bildet die *Subjektorientierung*, diese gilt als «übergreifendes Grundprinzip» (Scherr 2013, 298), indem «Bildungsprozesse des Subjekts bzw. zum Subjekt» (ebd.) ermöglicht werden sollen. Dies impliziert für die Bildungsarbeit, dass an den Themen, Interessen und Fragestellungen sowie den Fähigkeiten der Kinder angesetzt wird (Wagner und Ring 2016, 143). Das Prinzip der *Partizipation* gilt daneben als ein grundlegendes Handlungsprinzip. Partizipation ist für demokratisch verfasste Gesellschaften elementar und

ist vornehmlich ein politischer Begriff. Das Prinzip der Partizipation steht «für die Teilhabe und Teilnahme an Öffentlichkeit und Gemeinwesen und den Ausgleich bzw. die Aushandlung unterschiedlicher Interessen» (Schwanenflügel und Schwerthelm 2021, 988). Thole (2000, 269) stellt in diesem Zusammenhang heraus, dass Kinder und Jugendliche Selbstorganisations- und Mitbestimmungsvarianten erproben und lernen sollen, wie sie auf gesellschaftliche Entwicklungen und Planungen, die ihre augenblickliche Situation oder ihre Zukunft betreffen, Einfluss nehmen können (Thole 2000, 260).

Mit der *Lebensweltorientierung* wird der Ansatz verfolgt, die gegenwärtigen spezifischen Lebensverhältnisse der Kinder zu analysieren und mit pädagogischen Konsequenzen zu verbinden (Euler und Paschen 2013). Somit bieten die Alltagswelt sowie die Bedürfnisse und Interessen der Kinder Anknüpfungspunkte für die Praxis und sind vielfältig und individuell. Zentrale Punkte sind dabei die Mitberücksichtigung des Alltags, das Selbstverständnis und die Bewältigungsversuche, welche prägend auf die Adressat:innen wirken, aber auch aktiv beeinflusst und gestaltet werden können (Isabel Zorn 2019, 19). Aufbauend auf Vertrauen, Zugangsmöglichkeiten sowie Niedrigschwelligkeit erarbeiten die Pädagog:innen gemeinsam mit den Adressat:innen Handlungsmöglichkeiten, in denen Zusammenhänge zwischen Problemen und Möglichkeiten fokussiert werden. Somit wird mit der Lebensweltorientierung auf Selbsthilfe, Empowerment und Identitätsarbeit gezielt (ebd.).

Bezugnehmend auf Niesyto (2007, 171) definieren Kutscher et al. (2009) im Zusammenhang mit den Medienerfahrungen der Heranwachsenden die Lebensweltorientierung so: «Vorurteils- und wertungsfreie Wahrnehmung und Reflexion der jugendlichen Medieninteressen, Anknüpfung an verbundene Stärken und Themen sowie eine Orientierung an den spezifischen Aneignungsweisen» (Kutscher et al. 2009, 50). Beide haben dabei primär Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Lebenslagen im Blick und betonen, dass «eine Abwertung der Medienwelten dieser Kinder [...] jegliche Zugänge zu einem sinnvollen medienpädagogischen Handeln [versperrt]. Der andere Weg ist versuchen zu verstehen, welche Bedürfnisse und Themen Kinder und Jugendliche mit Medienangeboten verbinden, was für sie interessant, was langweilig oder abstossend ist» (Niesyto 2007, 157).

Zusätzlich werden zielgruppenspezifische Konzepte gefordert, die ästhetisch, sozial und kommunikativ auf die jeweiligen Bedürfnisse, Aneignungsformen und Themen hin ausgelegt sind, denn Benachteiligung hänge auch mit der Art und Weise zusammen, wie Bildung realisiert und mit welchen Konzepten gearbeitet wird (auch Kutscher et al. 2009; Niesyto 2007, 156ff.).

Die *Freiwilligkeit* der Teilnahme lässt sich als ein strukturelles Merkmal der außerschulischen Angebote ausmachen. Dies macht die Orientierung an den Interessen, dem Entwicklungsstand und an der Lebenswelt der Zielgruppe bedeutsam. Damit die Angebote von den Kindern angenommen werden, müssen diese Beachtung

finden und somit ein hohes Mass an Attraktivität aufweisen, sprich der Gewinn, der Nutzen bzw. der Spass für die individuelle Lebenssituation muss deutlich werden. Aus Perspektive der Angebotsschaffenden bedeutet dies, dass die Angebote an den Themeninteressen und Bedürfnissen der Kinder ansetzen müssen (Spanhel 2006, 291). Wird jedoch, wie in der vorliegenden Arbeit, das mittlere Kindesalter betrachtet, so muss beachtet werden, dass Eltern hier zum Teil einen Einfluss haben. Wie Müller (2020) darstellt, kommt im Prozess der Teilnahme auch den Eltern eine tragende Rolle zu, indem Eltern ihren Kindern die Teilnahme an außerschulischen Angeboten ermöglichen (J. Müller 2020, 109). Das Prinzip der Freiwilligkeit führt dabei dazu, dass Angebote der außerschulischen Bildungsarbeit «strukturell sanktionschwach» (Scherr 2013, 299) sind und nicht als Kontroll- und Erziehungsinstanz fungieren (ebd.), sondern vielmehr die Verselbständigung als übergreifendes Bildungsziel betont wird.

3.2 Medienpädagogische Ansätze

In den bisherigen Ausführungen der Arbeit wird deutlich, dass sowohl Kindheitsbilder, Medienangebote sowie Erziehungsvorstellungen und -ideale Wandlungsprozessen unterworfen sind. Wandlungsprozesse finden sich auch in der Geschichte der Medienpädagogik (nachzulesen bei Scherr 2013, 47ff.) und im Speziellen in der langen Tradition der außerschulischen Medienpädagogik (Brüggen und Bröckling 2017) wieder. Diese werden durch verschiedene Ansätze und Konzepte des medienpädagogischen Handelns ersichtlich. Heute existieren die Ansätze nebeneinander. Süß, Lampert, und Trültzsch-Wijnen (2018, 83ff.) unterscheiden zwischen bewahrpädagogischen, reparierpädagogischen, aufklärerischen, reflexionsorientierten und handlungsorientierten Konzepten. Diese finden sich mit etwas anderen Begrifflichkeiten auch bei weiteren Autor:innen wieder (beispielsweise Schnoor 1992, 129; Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2019, 162ff.). Im Folgenden werden zunächst die Ansätze mit den Begrifflichkeiten nach Süß und Kolleginnen (2018) beschrieben und dann das Konzept der Aktiven Medienarbeit als spezielle Form der handlungsorientierten Medienarbeit ausgeführt.

3.2.1 Bewahrpädagogische Konzepte

Bewahrpädagogische Konzepte haben das gemeinsame Ziel, den schädlichen Medienkonsum von Kindern zu verhindern. Dabei finden sich unterschiedliche Wege und Begründungen, um dieses Ziel zu erreichen.

Eine besondere Ausprägung ist dabei die Medienabstinenz von Kindern (u. a. Bleckmann et al. 2013; Spitzer 2005), was u. a. mit der Gefahr einer medienvermittelten Scheinwelt (Röll 2006, 11), dem Verschwinden der Kindheit (Postman, 1987) oder in jüngster Zeit mit einer gefährdeten Hirnentwicklung (u. a. Spitzer 2005)

begründet wird. Im Konzept der Medienmündigkeit (Bleckmann 2015) sollen Kindern bis zum Schulalter absolut keine Bildschirmmedien zugänglich gemacht werden (ebd., 260f.). Der Medienverzicht wird zudem zugunsten anderer Freizeitaktivitäten propagiert (Süss, Lampert, und Trültzsch-Wijnen 2018, 84).

Der Vorwurf der medienvermittelten Scheinwelt ist sehr alt und richtete sich dabei nicht ausschliesslich gegen elektronische Medien, sondern schon Platon wies hinsichtlich des Theaters auf diese Gefahr hin. Auch Bücher oder der Besuch von Kinos etc. standen diesem Vorwurf gegenüber. Röhl (2006) stellt fest, dass es immer zu einer prinzipiellen Infragestellung komme, wenn sich neue Technologien bzw. neue Kommunikationstechniken herausbilden (ebd., 11).

Eine andere Richtung der Bewahrpädagogik ist das Einschränken von Medienkontakten, was durch Reglementierungen und Verbote erreicht werden soll. Hier wird der Blick auf einzelne Medieninhalte gerichtet. Ausgehend von der Annahme, dass bestimmte Inhalte Kindern schaden können, hat sich u. a. auch der Jugendmedienschutz mit den Institutionen der Freiwilligen Selbstkontrolle der deutschen Filmwirtschaft (FSK), der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen (FSF) sowie der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften (BPS) etabliert, um über juristische Instrumentarien eine Medienkontrolle auszuüben. Hier werden einerseits Medienproduzierende und -distribuierende verpflichtet, keine «problematischen» Inhalte für Heranwachsende zugänglich zu machen, andererseits soll für Kinder und Jugendliche der Konsum und Besitz von ungeeigneten Inhalten beispielsweise durch Zugangssperren unterbunden werden (Süss, Lampert, und Trültzsch-Wijnen 2018, 84). Insbesondere Gewalt und Pornographie sowie Medien- und Konsumsucht durch Werbewirkungen werden als problematisch angesehen (ebd.).

3.2.2 Reparierpädagogische Konzepte

Reparierpädagogische Konzepte greifen Medienerfahrungen der Kinder auf und bieten Hilfestellungen zu ihrer Verarbeitung an (Süss, Lampert, und Trültzsch-Wijnen 2018, 94). Methodisch kann dies in Form von Rollenspielen, Gesprächen und Zeichnungen (z. B. Neuss 2003) umgesetzt werden. Dabei werden die Medienerfahrungen nicht gemeinsam gesammelt, sondern es wird in der Interaktion auf die Erfahrungen der Kinder zurückgegriffen. Süss, Lampert und Trültzsch-Wijnen (2018, 95) betonen, dass «bei dem wohlwollenden Eingehen auf kindliche Irritationen bei Medienerfahrungen eher als Möglichkeit zu verstehen [sind], allgemeine Entwicklungsthemen und -krisen wahrzunehmen und Hilfestellungen zur Bewältigung anzubieten» (Süss, Lampert, und Trültzsch-Wijnen 2018, 95).

3.2.3 Aufklärerische Konzepte

Mit diesem Ansatz wird den Kindern Wissen über die Funktions- und Wirkungsweisen von Medien vermittelt. Damit soll zum einen die Faszination der Medien reduziert und die Autonomie der jungen Rezipient:innen erhöht werden zum anderen sollen die Manipulationsabsichten erkannt werden, um sich vor negativen Einflüssen zu schützen (Süss, Lampert, und Trültzsch-Wijnen 2018, 84). Methodisch fallen darunter beispielsweise kritische Inhaltsanalysen oder auch Besuche bei Medienunternehmen, die durch den Blick hinter die Kulissen auch ein Bewusstsein für die einzelnen Arbeitsschritte und die Arbeitsteilung sowie die hierarchische Struktur der Entscheidungswege und -instanzen ermöglicht. Es geht auch um die Analyse der politischen und ökonomischen Funktionen, Aufdeckung der Strukturen und der darin ablaufenden Prozesse: «Strukturelle Hintergründe sollen herausgearbeitet, technische Möglichkeiten aufgezeigt, die politischen Bedingungen und kulturellen Konsequenzen der Entwicklungen im Medienbereich verdeutlicht werden» (Röll 2006, 13). Als Ziel der aufklärenden Konzepte werden die mündigen Mitglieder der demokratischen Gesellschaft herausgestellt, die Medien und Mechanismen der medialen Beeinflussungsstrategien durchschauen (ebd., 97).

3.2.4 Alltagsorientierte, reflexive Konzepte

Alltagsorientierte, reflexive Konzepte nehmen den «Medienalltag als Ausgangspunkt» (Süss, Lampert, und Trültzsch-Wijnen 2018, 97), diese werden erst einmal wertfrei und genau erfasst. Ziel ist es, dass Kinder ihre eigene Mediennutzung reflektieren und ihre Bedürfnisse und Interessen erkennen. Dabei wird nicht an Idealnormen, sondern an den Durchschnittsnormen der Kinder angesetzt. Methodisch kann dies über Medientagebücher geschehen, aber auch durch Gespräche über positive und negative Medienerfahrungen. Dadurch sollen Kinder einerseits ein Bewusstsein über ihren Medienumgang erhalten, andererseits diesen auch bewusster gestalten, was sowohl die Reflexion der Wirkungen des eigenen Medienumgangs als auch die Reflexion der habitualisierten Formen der Mediennutzung beinhaltet (ebd.). Deutlich wird dadurch auch, dass gleiche Medienangebote unterschiedliche Wirkungen auslösen können. Diese werden von den Subjekten in den Zusammenhang ihres Alltags, ihrer Lebenswelt und Lebenslagen gebracht.

Dieser Ansatz unterscheidet sich von den ersten beiden, da Rezipient:innen hier als aktive Subjekte betrachtet werden, die Medien auf Basis ihrer eigenen Interessen und Bedürfnissen auswählen. Die Subjekte stehen im Zentrum, sodass Röll (2006) dies auch als subjektorientierte Ansätze betitelt. Obwohl die Motive der Nutzung im Fokus stehen, ist dieser Ansatz nicht unpolitisch, da es auch um die Förderung geht, die Wirkungszusammenhänge zu durchschauen und somit sich die Dimension des Politischen auf die Ebene des Subjekts verlagert (ebd., 15).

3.2.5 Handlungsorientierte, partizipatorische Konzepte

Handlungsorientierte, partizipatorische Konzepte sehen vor, dass Kinder eigene Medienprodukte erstellen. Dabei liegt die Annahme zugrunde, dass eine kreative Auseinandersetzung mit Medien durch die Gestaltung eigener Medienbotschaften erfolgt. Um eine Medienbotschaft gestalten zu können ist es erforderlich, die jeweilige Mediensprache sowie die technischen Voraussetzungen zu kennen bzw. kennenzulernen und «die Rahmenbedingungen, die das Medium durch seine Darstellungsstärken und -schwächen nahelegt oder gar aufzwingt» (Süss, Lampert, und Trültzsch-Wijnen 2018, 100). So wird deutlich, dass der Wandel der Medien zur Anpassung der handlungsorientierten Ansätze führt. Röll (2008) unterscheidet sechs Traditionslinien der handlungsorientierten Medienpädagogik. Dabei betont er, dass es sich um eine analytische Differenzierung handelt, da diese nicht eindeutig voneinander abzugrenzen sind¹⁴.

Aktive Medienarbeit ist ein zentraler methodischer Ansatz der handlungsorientierten Medienpädagogik. Dieser wird im medienpädagogischen Diskurs auf veränderte Bedingungen (siehe 2.2) angepasst und auch auf Kinder im mittleren Kindesalter bezogen. Im Folgenden wird der Ansatz der aktiven Medienarbeit und deren Anpassungen dargelegt.

Schell gilt als Pionier der aktiven Medienarbeit und liefert mit seinem erstmals 1989 erschienenen Buch «Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen» ein umfassendes Paradigma für handlungsorientiertes medienpädagogisches Arbeiten (Schell 2003, 2008). In den 1970er Jahren, als das Konzept der aktiven Medienarbeit entwickelt wurde, zielte dieses zum einen auf politisch emanzipierte Jugendliche und zum anderen auf den Zugang zu Produktionsmöglichkeiten (ebd.). Dieser Zugang steht jetzt angesichts der tiefgreifenden Mediatisierung (Hepp 2018) kostengünstig und niedrighschwellig zur Verfügung, sodass sich zum Zugang die Erweiterung des Handlungsrepertoires sowie die Befähigung zur Reflexion reihen (Rösch 2019, 126). Schon immer stehen die Subjekte mit ihren Interessen vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Lebenswirklichkeit im Mittelpunkt des Ansatzes (Demmler und Rösch 2014, 192; Niesyto 2009). So zielt das selbsttätige Erstellen von Medienprodukten «auf Erkenntnis und Reflexion gesellschaftlichen Seins und auf Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Subjekte» (Schell, 2005, 10). Dies beinhaltet somit das Erkennen, die Reflexion sowie die Mitgestaltung gesellschaftlicher Zusammenhänge und zielt auf die Emanzipation der Subjekte (Schell 2003, 58).

Schell (2003) stellt folgende vier Schwerpunkte der aktiven Medienarbeit heraus, die sich ergänzen und verschieden kombiniert werden können (Rösch 2010, 12).

¹⁴ Er unterscheidet zwischen einer kritisch-reflexiven, journalistischen, lebensweltorientierten, kulturell-ästhetischen, zielgruppenspezifischen und virtuellen Tradition (Röll 2008, 513).

Exploration und Themenzentrierung: Im Rahmen einer Medienproduktion setzen sich Kinder mit Themen der sozialen Realität auseinander, das Projekt ermöglicht, das Thema unter verschiedenen Aspekten, Frage- und Problemstellungen zu beleuchten. Zwangsläufig gehöre hierzu die eigene Positionierung.

Beschäftigung mit der eigenen Identität und eigenen Erfahrungen: Im Rahmen einer Medienproduktion werden eigene Eindrücke, Positionierungen und Erlebnisse aufgearbeitet. Somit wird die Auseinandersetzung mit einem individuellen Thema, was z. B. die eigene Biografie, Identität etc. betrifft, fokussiert.

Auseinandersetzung mit Medien und Reflexion eigenen Medienhandelns: Im Rahmen einer Medienproduktion rücken Gestaltungs-, Funktions- oder Strukturprinzipien und/oder das eigene Medienhandeln mit einem konkreten Medium oder im Umgang mit dem Medienphänomen in das Zentrum. Hier hat die Methode ein konkretes Medium oder ein Medienphänomen zum Gegenstand, dadurch kann eine Reflexion der medienbezogenen Erfahrungen, Vorstellungen und Handlungsweisen ermöglicht werden.

Meinungsäußerung und Partizipation: Im Rahmen einer Medienproduktion setzt sich das Kind mit einem konkreten Thema der eigenen Umwelt auseinander, bezieht Position und bringt sich in den spezifischen Diskurs ein. Somit liegt bei dieser inhaltlichen Ausrichtung der der Schwerpunkt in der Artikulation und Kommunikation eigener Standpunkte und Sichtweisen.

Deutlich wird daran, dass «aktive Medienarbeit (...) weit mehr als handwerklich-technisches Produzieren mit Medien [ist]» (Niesyto 2009, 858). In pädagogischen Settings bedeutet aktive Medienarbeit, Kindern und Jugendlichen im Arrangement von Situationen, Themen und Medien Möglichkeiten zur Reflexion und Erfahrungserweiterung zu bieten.

Hatte Schell Jugendliche im Blick, stellt Anfang (2015) Kinder ins Zentrum und arbeitet Potenziale der aktiven Medienarbeit in der pädagogischen Arbeit mit Kindern heraus. Zum einen ermöglicht aktive Medienarbeit den Wechsel von der passiven Nutzung der aktiven Gestaltung, zum anderen ermöglicht sie handlungsorientiertes Lernen. Dazu kommt, dass es Kindern ermöglicht wird, Geschichten zu erzählen und sich kreativ auszudrücken. Auch stellt Anfang die Motivationssteigerung heraus, indem Kinder gerne die ihnen gestellten Aufgaben mithilfe von Medien lösen würden. Bedenken müsse man jedoch, dass sich Medienarbeit mit Kindern nicht generalisieren lässt. Aktive Medienarbeit «ist zum einen stark vom Alter der Kinder abhängig, zum anderen aber auch vom Medium selbst. Medienprojekte mit Kindern unterscheiden sich aufgrund der Entwicklungsaufgaben [...] erheblich voneinander» (Anfang 2015, 265).

Den Pädagog:innen, die mit dem Ansatz der aktiven Medienarbeit arbeiten, kommen zahlreiche Aufgaben zu. Rösch (2012, 52) stellt die Vermittlung zwischen Prozess- und Produktorientierung als wiederkehrende Aufgabe in handlungsorientierten

Angeboten heraus¹⁵. Dabei stehen sich mit der Produkt- bzw. der Prozessorientierung zwei Schwerpunktsetzungen gegenüber, die es zu vereinen gilt: Der Prozess umfasst «alles, was während eines Projekts passiert» (Rösch 2012, 51) und beinhaltet so neben der Gruppendynamik auch die individuellen Lernprozesse, wohingegen bei der Produktorientierung das entstehende Medienprodukt im Zentrum steht (ebd.). Dabei verweist Rösch (2012, 51ff.) auf Rahmenbedingungen wie Projektzeiten und Erwartungen von Geldgeber:innen, veranstaltende Institutionen oder Eltern, die die Entscheidung zwischen Projekt- und Prozessorientierung beeinflussen.

Kinder erhalten während der Prozesse einen geschützten Rahmen, um sich auszuprobieren, zu experimentieren oder Fehler zu machen, um so zum einen (gestalterische) Erfahrungen zu sammeln und zum anderen im Umgang mit Medien Sicherheit zu erlangen (Niesyto 2000, 19). Das Medienpädagogik Praxis Handbuch (Rösch et al. 2012), welches Grundlagen, Anregungen und Konzepte für aktive Medienarbeit bündelt, stellt Projekte in den Kategorien *Audio, Video, Foto, Games, Web, Mobil und Quer* vor¹⁶. *Quer* verweist dabei auf den Umstand, dass sich «Projekte heute nicht mehr nur nach den Medien Audio, Video und Web unterteilen [lassen]. (...) Manche nutzen das ganze Medienensemble auf einmal» (Rösch et al. 2012, 225). Aktive Medienarbeit knüpft an den Interessen und Erfahrungen der Kinder an, was zur Folge hat, dass die Themen der Medienprodukte unbegrenzt sind (Rösch 2019, 127). So erhalten Kinder die Möglichkeit, mittels der selbst gestalteten Medienprodukte eigene Bedürfnisse, Interessen und Wünsche anschaulich, kreativ und selbstständig in verschiedenen Öffentlichkeiten zu artikulieren sowie ihre Ansichten zum Ausdruck zu bringen (Niesyto 2017, 14). Als Risiko heben Süß et al. (2018) hervor, «dass der Aufwand für die eigene Produktion medialer Botschaften so hoch ist, dass die Reflexion der Erfahrungen nachher im pädagogischen Projekt keinen Raum mehr findet» (Süß, Lampert, und Trültzsch-Wijnen 2018, 101).

Schorb und Wagner (2013, 21) stellen den geistigen Freiraum heraus, der den Kindern eröffnet werden müsse, um Fantasie und Kreativität zu entwickeln (auch Niesyto 2000, 19). Sie betonen auch soziale Aspekte, indem «das Schöpferische des Gestaltungsprozesses (...) darin [liegt], die eigenen Fähigkeiten zu entdecken, mit anderen zu kooperieren, Fähigkeiten der anderen anzuerkennen und technische und inhaltliche Möglichkeiten der Medien bewusst auszuwählen und zu nutzen sowie Anerkennung zu erleben» (Schorb und Wagner 2013, 21). Niesyto (2000) legt den Fokus auf die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus bildungsmässig und sozial benachteiligten Verhältnissen und betont die Notwendigkeit, das eigene Tun und die eigenen Ansprüche und Bewertungen müssten von den Pädagog:innen

15 Schell dagegen vertritt die Auffassung, dass Ziel und Inhalt bei einem Medienprojekt an erster Stelle stehen und dass die gestalteten Produkte sich diesen unterordnen müssen (Schell 2006, 44).

16 In «wischen knicken knipsen. Medienarbeit mit Kindern Anfang, Demmler, Lutz und Struckmeyer (2015) findet sich eine ähnliche Aufteilung, wobei die Kategorie *Quer* hier *Multimedial* genannt wird (Anfang et al. 2015, 107ff.).

selbstkritisch reflektiert werden. «Zu hohe Ansprüche, oft gekoppelt mit einer einseitigen Orientierung auf das formale Beherrschen von ‹Mediensprachen›, trüben den Blick auf vorhandene Ausdrucksbedürfnisse und Ausdruckspotentiale» (Niesyto 2000, 19). Zudem sei die richtige Balance zwischen ‹Beeinflussen› und ‹Loslassen› zu finden (ebd.).

Der Medienwandel hat auch immer wieder die Ziele und Kriterien der aktiven Medienarbeit hinterfragen und anpassen lassen (Anfang 2001; Demmler und Rösch 2014; Schell 2008). Die Autor:innen um Assmann (2016) haben ein Diskussionspapier entwickelt, «um die Diskussion über einen sozialen und demokratisch verantwortungsvollen Umgang mit der fortschreitenden ‹Datafizierung› der Gesellschaft zu befördern» (Assmann et al. 2016, 131). Die Autor:innengruppe (2016) formuliert Leitlinien für die medienpädagogische Praxis sowie Forschung und stellt als Ziel handlungsorientierte Ansätze heraus, die Heranwachsenden ein aufgeklärtes Verhältnis zu beispielsweise der Abstraktheit, Unsichtbarkeit und Komplexität von (wirtschaftlichen) Datenerhebungs- und -Verarbeitungspraktiken entwickeln lassen sollen. «Sie sollen die Einflussnahme der datafizierten Umwelt auf ihr Leben erkennen und sich für die Gestaltung einer in wünschenswertem Masse datafizierten Zukunft engagieren» (ebd., 135).

Das gerade angesprochene Engagement verdeutlicht das Aufmerksammachen auf Partizipationsmöglichkeiten. Zudem sei es notwendig, Kinder für die Gefahren automatischer Datensteuerungsprozesse sowie Algorithmen zu sensibilisieren, die Meinungsvielfalt verdecken und so auch Diskriminierung begünstigen können. Neben dem Umgang mit eigenen Daten gehört auch ein wissender und kritischer Umgang mit Daten der Anderen. Dafür sei es erforderlich, neue Methoden der aktiven Medienarbeit zu entwickeln, in denen beispielsweise auch auf Open Data zurückgegriffen wird (ebd.).

3.3 Ansätze und Konzepte der informatischen Bildung

Wie in der Medienpädagogik unterliegen auch die informatikdidaktischen Ansätze einem historischen Wandel. Im Unterschied zur Medienpädagogik existiert seit den 60er Jahren jedoch im weiteren Sinne ein eigenes Schulfach Informatik, welches aber mit unterschiedlichen Namen und Konzeptionen in Erscheinung tritt und nicht durchgängig für alle Altersklassen verpflichtend ist (Gesellschaft für Informatik 2022)¹⁷. So existiert ein Schulfach in Deutschland (Magenheim und Romeike, 2019, o. S.), welches den Diskurs der informatischen Bildung prägt.

¹⁷ Mit dem Informatik-Monitor der Gesellschaft für Informatik e.V. (GI) liegt für die Sekundarstufen I und II ein detaillierter Überblick über den Stand der Informatikbildung in Deutschland vor ((Gesellschaft für Informatik 2022)).

Magenheim und Romeike (2019) führen neun «besonders einflussreiche Konzepte» (ebd.) der informatischen Bildung aus. Obwohl sich diese auf die Schule beziehen und nicht explizit das mittlere Kindesalter in den Blick nehmen, werden diese für die vorliegende Arbeit als anschlussfähig betrachtet und im Folgenden skizziert. Ausführlicher ausgeführt werden die Ansätze, die sich speziell an das mittlere Kindesalter richten. Um Kindern im mittleren Kindesalter die abstrakten und immateriellen Konzepte der Informatik zu vermitteln, stellen Döbeli Honegger und Muuss-Merholz (2014)(2014) die Orientierung an deren Lebenswelt sowie das Begreifbarmachen der abstrakten Konzepte als die beiden wesentlichen Vorgehensweisen heraus (Döbeli Honegger und Muuss-Merholz 2014, 106f.). Dazu kommt, dass grundlegend bei allen Ansätzen die Orientierung an den Interessen sowie an den Fähigkeiten der Kinder herausgestellt wird, welche auch die Inhalte und die Zielbestimmung beeinflussen (Bergner et al. 2018b, 85; Magenheim und Romeike 2019, o. S.).

Ende der 60er Jahre gab es kleinere Hardwaresysteme, jedoch kaum Anwendersoftware, sodass sich zuerst ein *hardwareorientierter Ansatz* (Frank und Meyer 1973, o. S.) entwickelte. Dabei wurde auf ein fundamentales Verständnis für einfache Rechnerarchitekturen und Grundlagen hardwarenaher Programmierung gezielt (Magenheim und Romeike, 2019, o. S.). Der *algorithmorientierte Ansatz* (u. a. Nievergelt 1993) fokussiert anschliessend die Algorithmen und deren Implementierung durch Programmiersprachen. Der *anwendungsorientierte Ansatz* richtet sich an konkreten Lebenssituationen der Adressat:innen aus und nimmt somit Anwendungen der Informatik als Ausgangspunkt. Hier stehen die Anwendungskontexte sowie die sozialen Implikationen im Zentrum. Mit dem *benutzerorientierten Ansatz* wurde der Fokus auf das verständnisvolle reflektierte Benutzen von Informatiksystemen gelegt. Hier wurde argumentiert, dass dadurch eine Erziehung zur Mündigkeit geleistet werde. Jedoch ist durch den Nutzungsaspekt der Blick lediglich auf die äusseren funktionalen Strukturen gelenkt. Zudem verändern sich die Benutzungsoberflächen, wodurch das Wissen wegen der technischen Entwicklung schnell veraltet (Magenheim und Romeike 2019, o. S.).

Mit dem *informationszentrierten Ansatz* wurden mit der ausdrücklichen Unterscheidung von Daten und Informationen zwei der wesentlichen Grundideen der Informatik in den Fokus gerückt (vor allem Breier 2004). Vor diesem Hintergrund sind Computer und Informatik zentrale, integrale Bestandteile der Informationsgewinnung sowie ihrer Verbreitung. Mit dem *systemorientierten Ansatz* stehen die komplexen Informatiksysteme im Fokus. Da Designentscheidungen auf Hard- und Softwareebene sowohl Einfluss auf den Anwendungskontext als auch auf gesellschaftliche Prozesse haben, wird von sozio-technischen Informatiksystemen gesprochen (Magenheim und Romeike 2019, o. S.). Diese Beziehungen zur Systemgestaltung und die Bedeutung des Einsatzkontextes der Informatiksysteme sind auch im Konzept der *kontextuellen Informatik* zentral. Als wichtiges Element im Gestaltungsprozess

des sozio-technischen Einsatzkontextes von Informatiksystemen gilt die Modellierung. Auch im fachdidaktischen Ansatz zur *Dualitätsrekonstruktion* wird das Erkunden der von aussen sichtbaren Funktionen und die vermutete innere Struktur für wichtig erklärt. So soll mittels systematischer Nutzung, Erkundung und Anwendung digitaler Artefakte die Dualität von Struktur und Funktion erschlossen werden. Dabei sei auch an die Alltagserfahrungen anzuknüpfen. Dieses Prinzip wird in dem *phänomenorientierten Ansatz* in den Mittelpunkt gestellt. Eine der drei Phänomengruppen (L. Humbert und Puhlmann 2004) sind mit Informatiksystemen direkt verknüpfte Phänomene, die bei der Nutzung auftreten. Daneben werden auch mit Informatiksystemen indirekt verknüpfte Phänomene betrachtet, deren Informatikbezug erst durch genauere Betrachtung ersichtlich ist (Magenheim und Romeike 2019, o. S.). Und schliesslich gibt es von Informatiksystemen unabhängige Systeme, «die sich dadurch auszeichnen, dass sie eine inhärente informatische Struktur aufweisen und/oder informatisches Denken nahelegen, ohne bestimmte digitale Systeme vorauszusetzen» (ebd.).

Die preisgünstige Verfügbarkeit der Microcontroller führt nach Magenheim und Romeike (2019) wieder zu einer Hinwendung zu technischen Aspekten und zu Fragen nach der Steuerung und Regelung. Dabei sollen Kinder sich grundlegend mit technischen Geräten auseinandersetzen, um so die Funktionsweisen besser zu verstehen. Dieser Ansatz wird auch *Physical Computing* genannt (Wörz 2018, 57). Durch das Zusammenspiel von Hardware- und Softwaresystemen und der damit verbundenen Möglichkeiten zur Interaktion zwischen Mensch und Maschine können eingebettete Systeme Informatik in einem praktischen Kontext vermitteln (Schmalfeldt 2021). Sentance, Waite, Hodges, MacLeod und Yeomans (2017) stellen vier Vorteile des Physical Computing heraus: Motivation, Greifbarkeit, Zusammenarbeit sowie Kreativität, welche sie auch mit einer qualitativen Studie mit 11- bis 12-jährigen englischen Schüler:innen, die mit dem Microcontroller mirco:bit arbeiteten, bestätigen. Die Ergebnisse existieren nicht nur virtuell, sondern als «real, tangible device» (Sentance et al. 2017, 532), und wegen der Sichtbarkeit der Ergebnisse in Form eines praktischen Produkts seien die Kinder besonders motiviert (Romeike und D. Reichert 2011; auch Xie, Antle, und Motamedi 2008). Auch das gemeinsame Arbeiten als Gruppe und die Greifbarkeit beim Optimieren und Debuggen, lässt Programmierkonzepte besser verstehen, setze Kreativität frei.

Bergner und Müller (2018) erstellten einen Überblick über verschiedene Informatiksysteme für Kinder im Elementar- und Primarbereich und nahmen eine fachliche Einschätzung vor. Dabei unterscheiden sie drei Gruppen: Systeme mit *niedriger*, *mittlerer* und *höherer Komplexität* (ebd., 269).

Der Einsatz von Systemen mit höherer Komplexität¹⁸ erfordert höheres Fachwissen der Lernbegleitung. Die Anforderung an höheres Fachwissen eint die Gruppe an Systemen mit höherer Komplexität (ebd.)

Systeme mit einer *mittleren Komplexität* werden häufig in Verbindung mit einem Computer bzw. mit einer App über ein Tablet oder Smartphone eingesetzt. Hier benötigen die Lernbegleitungen, je nach System, informatische Kompetenzen im Bereich der Programmierung (Bergner und K. Müller 2018, 270f.)¹⁹.

Ganz ohne Bildschirme kommen «kindgerechte Programmierspielzeuge» (Breiter et al. 2020, 10) aus. Diese Systeme, von Bergner und Müller (2018) kategorisiert als Systeme mit *niedriger Komplexität*, können zumeist autonom verwendet werden und erfordern auf Seiten der Lernbegleitung lediglich eine geringe informatische Kompetenz²⁰. Als Einstieg in das Coding eignen sich blockbasierte Programmiersprachen, in denen per Drag and Drop Programme geschrieben werden (Wörz 2018, 58).²¹

Um ein grundlegendes Verständnis für die algorithmischen und technischen Aspekte zu erlangen, finden sich auch Zugänge ohne Computer. In diesem Zusammenhang ist der *Computer-Science-Unplugged-Ansatz* (Bell, Witten, und Fellows 1998) zentral, indem Funktionsweisen von Computern in den analogen Raum übertragen und durch spielerische sowie handlungsorientierte Methoden ohne Einsatz von Computern umgesetzt werden, sie wurden insbesondere für Kinder im Alter von fünf bis zwölf Jahren entwickelt (Bergner et al. 2018b, 87). Als Vorteil wird die Unabhängigkeit von der technischen Ausstattung und den finanziellen Mitteln der

18 Als Beispiel für Systeme mit höherer Komplexität wird der Arduino-Mikrocontroller mit ArduBlock angeführt. «ArduBlock ist (...) eine grafische Programmierumgebung, die am Computer genutzt wird. Die Besonderheit an ArduBlock ist, dass nicht innerhalb einer Mikrowelt Objekte auf dem Bildschirm gesteuert werden, sondern ein Arduino-Mikrocontroller und daran angeschlossene Aktoren (z. B. Motoren) und Sensoren (z. B. ein Lichtsensor) programmiert werden» ((Bergner und K. Müller 2018, 295)). Deutlich wird, dass zahlreiche Bauteile ergänzt werden können und somit auch die Komplexität der Aufgaben und Möglichkeiten zunimmt. Die Autor:innen empfehlen dieses System für ältere Kinder, jedoch seien erste Experimente bereits in der Grundschulzeit umsetzbar.

19 Ein Beispiel für Systeme mit mittlerer Komplexität ist das LEGO WeDo 2.0-Konzept. Für Schulen entwickelt, liefert dieser Bausatz Anleitungen für Modelle und die dazu benötigten LEGO-Steine, einen Motor, Räder und zahlreiche Sensoren z. B. zur Bewegung und Neigung. Mit Hilfe des zentralen Steuerbausteins (,Smarthub') kann via Bluetooth eine Verbindung zur Software hergestellt werden. Diese Software beinhaltet eine Programmieroberfläche.

20 Exemplarisch stehen hier u. a. der Cubetto der Firma Primo Toys und die Bee-Bots der Firma Terrapin. Beides sind programmierbare Roboter, die Kindern einen spielerischen Einstieg ins Programmieren bieten. Eine ausführliche Einschätzung findet sich bei Bergner und Müller ((2018, 272ff.).)

21 Das wohl bekannteste Beispiel ist die visuelle Programmiersprache Scratch. Scratch ist eine grafische Programmierumgebung, sodass Kinder keinen textbasierten Programmcode schreiben, sondern Codefragmente in Form von Puzzlesteinen passend zusammensetzen (Bergner und Müller 2018, 287). Diese Software wird auch der Kategorie Systeme mit höherer Komplexität zugeordnet (ebd.). Für Kinder ab acht Jahren werden Empfehlungen ausgesprochen, da die Nutzung die Lesekompetenz von einfachen Texten erfordert (Wörz, 2018, 57)). Für Noch-nicht-Lesende und somit jüngere Kinder gibt es beispielsweise ScratchJr, bei dem ausschließlich mit grafischen Symbolen gearbeitet wird. ScratchJr wird dem System mit niedriger Komplexität zugeordnet. Hier zeigen Portelance, Strawhacker, und Bers ((2016)), dass 5-jährige Kinder Algorithmen erstellen können.

Einrichtungen genannt (Stiftung Haus der Kleinen Forscher 2018, 307). Der Computer-Science- Unplugged-Ansatz genießt grosse Popularität und zählt zu den «einflussreichsten Ansätzen für einen spielerischen Einstieg in die Informatik ohne Computereinsatz der Informatik» (Bergner et al. 2018b, 86). Doch es finden sich auch kritische Stimmen. So beschreiben Döbeli Honegger und Muuss-Merholz (2014) den Ansatz als «faszinierend» (Döbeli Honegger und Muuss-Merholz 2014, 108), betonen jedoch, dass «ganz ohne Computer [...] sich aber kein zeitgemässer Informatikunterricht durchführen» (ebd.) lässt. Auch bleibt die Frage bisher unbeantwortet, ob über den unplugged-Ansatz Kinder zur weiteren Beschäftigung mit Informatik motiviert werden können (Bergner et al., 2018b, 88). Bisherige Untersuchungen zeigen, dass sich vor allem jüngere Kinder auf die Ideen einlassen und Freude haben, daran weiter zu arbeiten (Bell, Rosamond, und Casey 2012).

Mit dem *Computational-Thinking*-Konzept wird hinsichtlich der informatischen Bildung ein anderer Akzent gesetzt.

«Computational Thinking is the thought processes involved in formulating problems and their solutions so that the solutions are represented in a form that can be effectively carried out by an information-processing agent (eg. combinations of humans and machines.» (Wing 2006)

So sind diese Denkweisen nicht allein auf die Informatik anwendbar, sondern können auch auf nicht-informatische Kontexte übertragen werden. Dabei wird insbesondere die Problemlösefähigkeit gemeint, die ein Problem in einzelne Aspekte bzw. Teilbereiche zerlegt. So sollen auf die Teilbereiche bezogene Modellierungen entwickelt werden, die insbesondere algorithmische Verfahren enthalten und mithilfe eines Computers operationalisiert werden können (Fraillon et al. 2019).

3.4 *Ansatz des Pädagogischen Making*

Making bezeichnet «Aktivitäten, bei denen jede und jeder selbst aktiv wird und ein Produkt, ggf. auch digital, entwickelt, adaptiert, gestaltet und produziert und dabei (auch) digitale Technologien zum Einsatz kommen» (Schön, Ebner, und Narr 2016, 8). Neben neueren technischen Werkzeugen, hier werden insbesondere Platinen²², 3D-Drucker und Laser Cutter genannt (Schön und Ebner 2019), kommen auch traditionelle Werkzeuge wie Metall- oder Holzbearbeitung zum Einsatz. Die Idee des kreativ-kollektiven Problemlösens und hier insbesondere im Zusammenhang mit gestalterisch-technischen Fragestellungen prägen dabei Making-Ansätze. Damit wird die Hoffnung einer (Wieder-)Erlangung von Handlungsmacht im Umgang

²² Exemplarisch kann hier das MaKey MaKey-Board angeführt werden, anhand dessen sich leitfähige Objekte in Computertasten umwandeln lassen (<https://makeymakey.com/pages/how-to>, zuletzt geprüft am 16.01.2023).

mit Technologie verbunden, welche sich im Zuge der industriellen Fertigung über die Jahre hinweg mehr und mehr zur Black Box entwickelt hat (Baier et al. 2016; Bettinger et al. 2020).

Für Making in pädagogischen Settings wird der Begriff der Maker Education verwendet. Dabei bestimmt Schön sieben Merkmale der Maker Education: Im Fokus steht das Erstellen eines Produkts (1) durch die Nutzung (digitaler) Werkzeuge (2). Dabei ist der Prozess offen und die Kinder haben «Freiräume: unter anderem bei der Zielsetzung, bei der Wahl ihrer Werkzeuge, der Arbeitsorganisation, den Arbeitsweisen und der Umsetzung» (Schön und Ebner 2019, 13). So sind häufig Projektarbeiten und die Lernsettings offen (3). Dies beinhaltet einerseits das Finden neuer und kreativer Lösungen für die Fragestellungen und Probleme, denen sich die Kinder widmen möchten, birgt andererseits aber auch die Möglichkeit des Scheiterns (4). Diese Offenheit bringt die Erwachsenen in die Rolle eines:r Tutor:in (5). Der Prozess wird begleitet und nicht vorgegeben. Von Vorgaben, «indem alle (...) das gleiche basteln» (ebd.), wird sich deutlich distanziert. Narr und Bunke-Emden (2020) stellen jedoch fest, «dass jüngere Kinder eine stärkere Begleitung durch detaillierte Anleitungen und Anregungen zum Nachmachen brauchen» (Narr und Bunke-Emden 2020, 129). Der Zugang zur Maker Education ist interdisziplinär (6), sodass für die kreative Arbeit an Projekten und zum Lösen von Problemen Wissen aus unterschiedlichen Disziplinen kombiniert werden muss (Schön, Ebner, und Narr 2016, 13). Im europäischen Raum bestimmt die Autorinnengruppe um Schön (2016) als zentrales Thema die Nachhaltigkeit und die soziale Teilhabe (7).

3.5 Zusammenfassung

Gesellschaftliche Wandlungsprozesse (siehe Thumel 2024) verändern auch die Ansätze und Konzepte im Feld der Medien- und informatischen Bildung. Entwicklungen lassen zum einen Technologien, digitale Artefakte sowie Medien zugänglicher, kostengünstiger und kleiner werden und bieten dadurch neue Möglichkeiten für die Ausgestaltung von Bildungsangeboten in pädagogischen Settings. Durch mobile Endgeräte wie Tablets sind mehrere Hard- und Softwares in einem Gerät vereint. Zum anderen entwickeln sich auch neue Technologien und digitale Artefakte, die in pädagogische Settings integriert werden. Verwiesen sei an dieser Stelle auf die zahlreichen Informatiksysteme für Kinder, die in den letzten Jahren auf dem Markt sind, und auch auf grafische Programmierumgebungen, die Kindern einen Einstieg in das Coding ermöglichen.

Grundlegend herrscht Einigkeit, dass Kinder Unterstützung beim Erwerb medienbezogener Fähigkeiten brauchen, um, jetzt und künftig selbstbestimmt und selbstverantwortlich am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Dabei lassen sich Unterschiede feststellen, die zum einen zwischen den Polen Bewahren und

Befähigen verortet sind. Zum anderen existieren Ansätze, die mit und ohne Einsatz von Technologien, Medien und digitalen Artefakten umgesetzt werden können. Kinder sollen vor möglichen Gefahren bewahrt werden, indem sie keinen oder nur einen eingeschränkten Zugang zu Medien, digitalen Artefakten und Technologien erhalten. Neben diesen restriktiv-bewahrenden Konzepten sollen Kinder bei der Entwicklung des Selbstschutzes Unterstützung erfahren, indem sie mögliche Gefahren und diesen ggf. ausweichen können. Einen kritisch-reflexiven Umgang können unterschiedliche Ansätze sowie Methoden unterstützen, die sowohl ohne als auch mit Technikeinsatz umgesetzt werden können. Das reicht von der wohlwollenden Thematisierung und Reflexion der kindlichen Medienerfahrung über Vermittlung von Funktions- und Wirkungsweisen sowie die Gestaltung von Medienprodukten. Deutlich wird, dass mit der Gestaltung von Medienprodukten in pädagogischen Interaktionen unterschiedliche Facetten vertieft werden können.

Durch die aktiv handelnde Auseinandersetzung mit Technologien, Medien und digitalen Artefakten können Kinder beispielsweise zugrundeliegende Funktionen analysieren sowie Strukturen und Prozesse aufdecken oder Gestaltungsmittel kennenlernen. Weiterhin weist die Gestaltung von Produkten emanzipatorische Anteile auf, indem Kinder befähigt werden, als mündige Mitglieder an der Gesellschaft teilzuhaben. So können Kinder sich beim Prozess des Erstellens eigener digitaler Produkte ausprobieren und zwanglos experimentieren. Damit können gestalterische Erfahrungen, Teamarbeit und das Lernen aus Fehlern einhergehen. Hinzu kommt, dass Kinder sich bei der Gestaltung sowohl aktiv mit Themen auseinandersetzen als auch eigene Themen setzen. Diese können über die gestalteten Produkte auch artikuliert werden.

Insgesamt kommt den Bildungspraktiker:innen in den pädagogischen Interaktionen mit Kindern eine zentrale Aufgabe zu, da sie die Prozesse steuern, die Projekte vorbereiten und planen sowie die Ansätze und Zielstellungen festlegen.

3.6 Zwischenfazit

In der vorliegenden Arbeit wird das Handeln im Kontext der Medien- und informativen Bildung in teilformalisierten Aktivitäten beleuchtet. Mit der Handlungstheorie werden Strukturen und Voraussetzungen des Handelns betrachtet. Mit der Betrachtung des pädagogischen Handelns werden grundlegende Fragen aufgeworfen, die die Zielstellung der Angebote, die Mittel zur Zielverwirklichung sowie die wahrgenommene Situation und das Selbstverständnis der pädagogisch Tätigen betreffen. Pädagogische Professionalität setzt sich dabei mit Strukturen, Anforderungen und Handlungslogiken auseinander, die das pädagogische Handeln formen, und weist auf Unwägbarkeiten hin, mit denen die pädagogisch Tätigen umzugehen haben. Im pädagogisch strukturierten Bildungsprozess kommen den Bildungspraktiker:innen

zahlreiche Aufgaben zu. Das Feld der Medien- und informatischen Bildung weist keine Standardisierung auf, sodass Bildungspraktiker:innen aufgefordert sind, ihren Bildungsauftrag zu erarbeiten.

Erziehung in einer tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft erfordert einerseits, Heranwachsende zur Selbsttätigkeit aufzufordern, was zum einen die Aktivierung von Produktivität und Kreativität, zum anderen die Förderung der Reflexionsfähigkeit und auch die diskursive Beteiligung an der Kultivierung der tiefgreifend mediatisierten Welt umfasst (Kammerl 2018, 20). So stellt sich für die pädagogische Praxis die Frage, welche Kompetenzen und Fähigkeiten Heranwachsende brauchen, um an der mediatisierten Gesellschaft partizipieren und diese gestalten zu können. Auch müssen Antworten auf die Frage nach dem angemessenen Schutz der Kinder im mittleren Kindesalter gefunden werden. Dazu stehen den Bildungspraktiker:innen eine Bandbreite an Methoden, Ansätzen und Konzepten zur Wahl. Daraus ergeben sich unterschiedliche Konzepte des Bewahrens und des Befähigens, mit unterschiedlich gewichtetem Einsatz von Technologien, Medien und digitalen Artefakten.

Bildung in einer tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft hat den Zweck der Sicherung der individuellen und gesellschaftlichen Selbstbestimmung. Doch die Befähigung zur Selbstbestimmung darf nicht als individueller Prozess verkürzt werden, sondern die Gesamtgesellschaft muss der heranwachsenden Generation den Rahmen zur Selbstbestimmung sowie zur Mit(Tätigkeit) an der Bearbeitung der Probleme ihrer Zeit ermöglichen. Nach Benners (2001) Prinzipien pädagogisch begründeten Denkens und Handelns ist die subjektgebundene Perspektive auf Kompetenzen, die Anforderungen hauptsächlich an die Kompetenzträger:innen adressiert, abzulehnen.

Damit wird deutlich, dass mit einer nicht-affirmativen Bildung und Erziehung nicht nur die Heranwachsenden, sondern auch die Gesamtgesellschaft in den Blick genommen werden.

Der gesellschaftliche Rahmen befindet sich durch Trends wie Digitalisierung, Individualisierung sowie Globalisierung im unablässigen Wandel und generiert Anforderungen sowohl an Kinder im mittleren Kindesalter als auch an Bildungsakteur:innen. Die Darlegung der Begründungslinien im Kapitel 2.1 weisen auf unterschiedliche Ziele und Zwecke für Medien- und informatische Bildung hin, wobei die Prinzipien pädagogisch begründeten Denkens und Handelns nicht immer im Mittelpunkt stehen. Mit seiner nicht-affirmativen Bildungs- und Erziehungstheorie liefert Benner einen Orientierungspunkt der es ermöglicht, Zielbestimmungen im Feld der Medien- und informatischen Bildung unter pädagogischen Gesichtspunkten zu analysieren²³.

²³ Es muss betont werden, dass Benner sich ausdrücklich von der Aufgabe distanziert, Diskurse über Theorien pädagogischen Handelns in ein System pädagogischer Wissens- und Reflexionsformen zu überführen, das mit einem Anspruch auf Allgemeingültigkeit auftritt und sich eine normative Geltung für die pädagogische Praxis zuschreibt (Benner 2001, 132).

Damit können unangemessene Zweckbestimmungen negiert werden, wenn diese die konstitutiven Prinzipien der individuellen Seite und die regulativen Prinzipien der gesellschaftlichen Seite nicht berücksichtigen.

Resümiert man die vorgestellten Positionen und Zieldimensionen, so weisen diese eine grosse Bandbreite an Anforderungen auf. Gesellschaftliche Veränderungen zeitigen immer wieder wechselnde Einflüsse und Anforderungen. Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Diskurslinien wird deutlich, dass Medien- und informatische Bildung mit unterschiedlichen, zum Teil auch widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert wird. Diese sind zum einen geprägt von gesellschaftlichen Bedarfen, die sowohl u. a. die Innovationskraft als auch die Arbeitskräfte und somit die Funktionsfähigkeit der Gesellschaft betreffen, zum anderen von allgemeinen pädagogischen Bestimmungen. Dies ist vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels naheliegend, jedoch aus bildungstheoretischer Perspektive zu kritisieren und als «Fehlformen» (Benner 2001) abzulehnen. Nach Benners Prinzip des nicht-hierarchischen Ordnungszusammenhangs der menschlichen Gesamtpraxis dürfen sich die teilformalisierten Aktivitäten im Feld der Medien- und informatischen Bildung nicht an den Interessen der ausserpädagogischen Praxis ausrichten. Auf Ebene der Gesamtgesellschaft sind Fragen zum Umgang mit Medien nachrangig, hingegen werden insbesondere Anforderungen an die pädagogische Praxis gestellt.

3.7 Konkretisierung der Fragestellung

Von Beginn an spielen digitale Artefakte und Medien im Leben aller Kinder eine Rolle. Die Lebenswelten stellen sich mediatisiert dar. Das bedeutet, dass fast alle Lebensbereiche medial durchdrungen sind, über Medien verwirklicht oder durch Medien gestaltet werden. Vor dem skizzierten Wandel der Gesellschaft und der unsicheren Zukunftsperspektive stellt sich die Frage, wie Kinder bei der Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung in mediatisierten Lebenswelten unterstützt und begleitet werden können. Obwohl Einigkeit darüber herrscht, dass Kinder Unterstützung und Begleitung in der Auseinandersetzung mit Digitalisierung und Mediatisierung benötigen, werden durch formalisierte Aktivitäten im Kontext der Medien- und informatischen Bildung nicht alle Kinder erreicht. Vor diesem Hintergrund wird das Risiko gesehen, dass sich Ausgrenzungsmechanismen verfestigen und soziale Ungleichheiten reproduziert werden.

Das mittlere Kindesalter stellt eine besondere Phase in der Sozialisation der Kinder in mediatisierten Lebenswelten dar. Ausgehend von der Annahme, dass Kinder sich interessensgeleitet und bedarfsorientiert Medienangeboten zuwenden und diese auswählen, sind sie nicht komplett frei bei dieser Entscheidung, denn Medienenerfahrungen sammeln Kinder primär im familiären Kontext. Eltern ermöglichen dabei den Zugang und regulieren die Nutzung. Im Verlauf des mittleren Kindesalters

nimmt die Bedeutung der Peers sowie der pädagogischen Institutionen zu, sodass sich die Kinder der elterlichen Kontrolle und Begleitung entziehen. Bedeutend ist zudem der Schriftspracherwerb durch den Eintritt in die Schule sowie die entwicklungspsychologischen Veränderungen, die insbesondere mit der Steigerung der Gedächtnisleistung sowie der Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung zum Ausdruck kommen. Die Erfahrungen der Kinder im Umgang mit Medien, Technologien und digitalen Artefakten nehmen im Verlauf des mittleren Kindesalters zu und differenzieren sich aus. Dabei stellen sich die Erfahrungen im Medienumgang als äusserst heterogen dar.

Doch es existiert eine Vielzahl an unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen sowie Konzepten, die in ausserschulischen Kontexten angeboten werden. Teilformalisierte Angebote im Feld der Medien- und informatischen Bildung scheinen zahlreich. Dabei fehlt es an empirischen Erkenntnissen, welchen Schwerpunkt die ausserschulische pädagogische Praxis für Kinder im mittleren Kindesalter legt und welchen Zielstellungen sie folgt. Auch sind die Bedingungen sowie die Strukturen, unter denen das pädagogische Handeln stattfindet, nicht bekannt.

Hier setzt die vorliegende Studie an, indem sie nach den Strategien und Rahmenbedingungen der Bildungspraktiker:innen im Kontext der Medien- und informatischen Bildung fragt. Vor diesem Hintergrund lautet die zentrale Forschungsfrage:

Welche Handlungsperspektiven verfolgen Bildungspraktiker:innen in teilformalisierten Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter, im Feld der Medien- und informatischen Bildung?

Daraus ergeben sich folgende Teilfragen:

- FF1: Welche Absichten verfolgen die Bildungspraktiker:innen mit ihren Angeboten für Kinder im mittleren Kindesalter?
- FF2: Welche Mittel haben die Bildungspraktiker:innen, um die antizipierten Ziele in ihrem Arbeitsumfeld zu erreichen?
- FF3: Welche Rahmenbedingen beeinflussen die Arbeit der Bildungspraktiker:innen?
- FF4: Inwieweit unterscheidet sich das Handeln der Bildungspraktiker:innen in teilformalisierten Aktivitäten im Feld der Medien- und informatischen Bildung mit Kindern im mittleren Kindesalter voneinander?

Nur über den Zugang zur tatsächlichen Arbeit von Bildungspraktiker:innen lassen sich diese Fragen adäquat beantworten. Dementsprechend stehen sie im Zentrum der empirischen Analyse. Der Forschungsstand legt offen, dass wenige Erkenntnisse über das Berufsfeld und das Handeln der Bildungspraktiker:innen existieren (siehe Thumel 2024). Flick, Kardorff und Steinke (2019) empfehlen auch bei «bislang wenig erforschten Wirklichkeitsbereichen» (ebd., 25) ein qualitatives Vorgehen, um einen niedrigen Abstraktionsgrad und somit Nähe zum Gegenstand zu erhalten. Dazu

kommt, dass das Handeln zu einem erheblichen Teil aus den Wahrnehmungen und Deutungen der Handelnden selbst resultiert, und dafür wird für das Fremdverstehen ein qualitativer Zugang gewählt, wodurch die Handelnden selbst zu Wort kommen und somit einen Einblick in ihre Arbeit sowie ihre Angebote und ihre Wahrnehmung der eigenen Handlungsfelder ermöglichen (Haas und Scheibelhofer 1998, 23).

Im Vordergrund der Studie steht, ein besseres Verständnis der sozialen Wirklichkeit hervorzubringen. Dies erfüllt das Paradigma der qualitativen Forschung: «Der qualitativ-verstehende Ansatz ‹verstehet› sich dabei immer dahingehend, Gegenstände, Zusammenhänge und Prozesse nicht nur analysieren zu können, sondern sich in sie *hineinzusetzen*, sie *nachzuerleben* oder sie zumindest nacherlebend sich vorzustellen» (Mayring 2003, 17, Hervorhebungen im Original).

Die qualitativ angelegte Erhebung umfasst systematisch die Perspektive und Strategien der Bildungspraktiker:innen in teilformalisierten Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter. Das dafür gewählte Forschungsdesign und das methodische Vorgehen wird im folgenden Kapitel dargelegt.

Literatur

- Achenbach, Michael, Uwe Büsching, Christian Fricke, Burkhard Lawrenz, Thomas Meissner, Ute Mendes, Andreas Oberle, und Till Reckert. 2018. «Pädiatrische Empfehlungen für Eltern zum achtsamen Bildschirmgebrauch». https://www.kinderaerzte-im-netz.de/fileadmin/pdf/Empfehlungen_zum_Bildschirmmediengebrauch/alt/Flyer-Bildschirmmedien_27_02_2018.pdf.
- Altenrath, Maike, Christian Helbig, und Sandra Hofhues. 2020. «Deutungshoheiten: Digitalisierung und Bildung in Programmatiken und Förderrichtlinien Deutschlands und der EU». *MedienPädagogik* (Jahrbuch Medienpädagogik 17): 565–94. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.22.X>.
- Anfang, Günther. 2001. «Computer in der Kinder- und Jugendarbeit. Ziele und Kriterien für die aktive Medienarbeit mit Multimedia». In *Erlebniswelt Multimedia: Computerprojekte mit Kindern und Jugendlichen*, herausgegeben von Günther Anfang. Materialien zur Medienpädagogik 2. München: kopaed. http://www.produktive-medienarbeit.de/ressourcen/bibliothek/fachartikel/anfang_computer.shtml.
- Anfang, Günther. 2015. «Von der Medienerziehung zur aktiven Medienarbeit». In *wischen klicken knipsen: Medienarbeit mit Kindern*, herausgegeben von Günther Anfang, Kathrin Demmler, Klaus Lutz, und Kati Struckmeyer, 263–65. Materialien zur Medienpädagogik 12. München: kopaed.

- Aßmann, Sandra, Niels Brügger, Valentin Dander, Harald Gapski, Gerda Sieben, Angela Tillmann, und Isabell Zorn. 2016. «Digitale Datenerhebung und -verwertung als Herausforderung für Medienbildung und Gesellschaft: Ein medienpädagogisches Diskussionspapier zu Big Data und Data Analytics». In *Kommunikationskulturen in digitalen Welten: Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Thomas Knaus, und Dorothee M. Meister, 131–39. Schriften zur Medienpädagogik 52. München: kopaed.
- Aufenanger, Stefan. 2003. «Medienkompetenz und Medienbildung». *ajs-Informationen* 39 (1): 4–8.
- Autor*innengruppe Dagstuhl-Erklärung. 2016. *Dagstuhl-Erklärung Bildung in der digitalen vernetzten Welt: Eine gemeinsame Erklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars auf Schloss Dagstuhl – Leibniz-Zentrum für Informatik GmbH*. <https://www.keinebildung-ohne-medien.de/wp-content/uploads/2017/11/dagstuhl-erklaerung-bildung-in-der-digitalen-welt-2016.pdf>.
- Autor*innengruppe Digitales Deutschland. 2020a. «Digitales Deutschland. Rahmenkonzept.». https://digid.jff.de/wp-content/uploads/2021/06/Rahmenkonzept_Digitales_Deutschland_Vollversion.pdf.
- Autor*innengruppe Digitales Deutschland. 2020b. «Kurzfassung der Expertise zur Zielgruppe Kinder und Jugendliche: Expertise durch das JFF». https://digid.jff.de/wp-content/uploads/2021/06/Kurzexpertise_Kinder-und-Jugendliche.pdf.
- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein, 112–24. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/medienkompetenz%20als%20schluesselbegriff.pdf>.
- Baacke, Dieter. 1999. *Die 6- bis 12-Jährigen: Einführung in die Probleme des Kindesalters*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bachmair, Ben. 1994. «Handlungsleitende Themen: Schlüssel zur Bedeutung der bewegten Bilder für Kinder». In *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten 1: Pädagogische Grundlagen*, herausgegeben von Christine Feil, 171–83. Opladen: Leske + Budrich. <https://kobra.uni-kassel.de/handle/123456789/2009040826862>.
- Baier, Andrea, Tom Hansing, Christa Müller, und Karin Werner. 2016. *Die Welt reparieren*. Bielefeld, Germany: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839433775>.
- Baumert, Jürgen, und Mareike Kunter. 2006. «Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften». *ZfE* 9 (4): 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>.
- Baumgart, Franzjörg. 2007. *Erziehungs- und Bildungstheorien Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben*. 3., durchgesehene Auflage. Utb 2957. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bell, Tim, Frances Rosamond, und Nancy Casey. 2012. «Computer Science Unplugged and Related Projects in Math and Computer Science Popularization». In *The Multivariate Algorithmic Revolution and Beyond*, 398–456: Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-30891-8_18.

- Bell, Tim, Ian H. Witten, und Mike Fellows. 1998. «Computer Science Unplugged . . . off-line activities and games for all ages». <https://jmvidal.cse.sc.edu/library/bell98a.pdf>.
- Benner, Dietrich. 2001. *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 5., korrigierte Aufl. Grundlagentexte Pädagogik. Weinheim: Juventa.
- Bergner, Nadine, Hilde Köster, Johannes Magenheim, Kathrin Müller, Ralf Romeike, Ulik Schroeder, und Carsten Schulte, Hrsg. 2018a. *Frühe informatische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich*. Unter Mitarbeit von Peter Hubwieser. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ Band 9. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bergner, Nadine, Hilde Köster, Johannes Magenheim, Kathrin Müller, Ralf Romeike, Ulik Schroeder, und Carsten Schulte. 2018b. «Zieldimensionen informatischer Bildung im Elementar- und Primarbereich». In *Frühe informatische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich*, herausgegeben von Nadine Bergner, Hilde Köster, Johannes Magenheim, Kathrin Müller, Ralf Romeike, Ulik Schroeder, und Carsten Schulte, 38–267. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ Band 9. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bergner, Nadine, und Kathrin Müller. 2018. «Fachempfehlung Informatiksysteme». In *Frühe informatische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich*, herausgegeben von Nadine Bergner, Hilde Köster, Johannes Magenheim, Kathrin Müller, Ralf Romeike, Ulik Schroeder, und Carsten Schulte, 265–301. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ Band 9. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Best, Alexander. 2019. «Bild der Informatik von Grundschullehrpersonen: Ergebnisse eines mehrjährigen Projekts zu informatikbezogenen Vorstellungen». In *Informatik für alle: 18. GI-Fachtagung Informatik und Schule, 16.-18. September 2019, Dortmund*, herausgegeben von Arno Pasternak, 59–68. GI-Edition – lecture notes in informatics (LNI). Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V. (GI). <https://doi.org/10.18420/infos2019-b2>.
- Bettinger, Patrick, Saskia Draheim, Simon Meier, und Ellen Witte. 2020. ««Making» the subject». *MedienPädagogik* (Jahrbuch Medienpädagogik 17): 617–45. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.24.X>.
- Bleckmann, Paula. 2015. «Medienmündig statt mediensüchtig werden – Strukturen und Begriffe im interdisziplinären Handlungsfeld Medienprävention». In *Internet- und Computersucht. Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Pädagogen und Eltern*, herausgegeben von Christoph Möller, S. 257-275. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bleckmann, Paula, Michael Seidel, Christian Pfeiffer, und Thomas Mößle. 2013. *Media Protect. Medienpädagogische Elternberatung in der Grundschule; Konzeptbeschreibung und formative Evaluation*. Hannover. https://kfn.de/wp-content/uploads/Forschungsberichte/FB_121.pdf.
- Blömeke, Sigrid. 2000. *Medienpädagogische Kompetenz theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. 1. Aufl. München: kopaed.

- BMFSFJ. 2013. «14. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland». Zuletzt geprüft am 4. August 2021. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93146/6358c96a697b0c3527195677c61976cd/14-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>.
- Bos, Wilfried, Birgit Eickelmann, Julis Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, Renate Schulz-Zander, und Heike Wendt, Hrsg. 2014. *ICILS 2013: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:11459>.
- Breier, Norbert. 2004. «Stand und Perspektive der informatischen Bildung: Vortrag anlässlich der 1. Fachtagung der GI-Fachgruppe Hamburger Informatiklehrerinnen und -lehrer». <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/breier/files/vortrag291004.pdf>.
- Breiter, Andreas, Ira Diethelm, Izumi Klockmann, und Anja Zeising. 2020. «Informatische Bildung und Technik in der Grundschule: Zusammenfassender Bericht der Evaluation». Zuletzt geprüft am 4. Februar 2021. https://www.nibis.de/uploads/nlq-riedl/medienportal/informatische_bildung/NLQ_Abschlussbericht-final.pdf.
- Brinda, Torsten, Niels Brügger, Ira Diethelm, Thomas Knaus, Sven Kommer, Christine Kopf, Petra Missomelius, Rainer Leschke, Friederike Tilemann, und Andreas Weich. 2019. «Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt». <https://doi.org/10.25656/01:22117>.
- Brinda, Torsten, Michael Fothe, Steffen Friedrich, Bernhard Koerber, Hermann Puhmann, Gerhard Röhner, und Carsten Schulte. 2008. «Grundsätze und Standards für die Informatik in der Schule – Bildungsstandards Informatik für die Sekundarstufe I». <https://dl.gi.de/handle/20.500.12116/2345>.
- Brügger, Niels, und Guido Bröckling. 2017. «Außerschulische Medienkompetenzförderung». In *Medienkompetenz: Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*, herausgegeben von Harald Gapski, Monika Oberle, und Walter Staufer, 155–65. Schriftenreihe Band 10111. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Brügger, Niels, Stephan Dreyer, Christa Gebel, Achim Lauber, Raphaela Müller, und Sina Stecher. 2019. *Gefährdungsatlas: Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denken. Zukunftssicher handeln*. Bonn.
- Bund der Deutschen Katholischen Jugend. 2018. «Teilhabe, Lebenswelt und Digitale Mündigkeit – unsere digitalpolitischen Grundhaltungen: Beschluss der BDKJ-Hauptversammlung 2018». https://www.bdkj.de/fileadmin/bdkj/bilder/HV/Hauptversammlung_2018/Beschluss_Digitale_Lebenswelten.pdf.

- Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz, Deutsches Kinderhilfswerk e.V., Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e.V., Deutscher Bundesjugendring, Fachverband Drogen- und Suchthilfe e.V., und Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen. 2022. «Positionspapier ‹Du bist doch süchtig!› Zu möglichen Auswirkungen einer Gaming Disorder Diagnose (nach ICD 11) auf die Einschätzung des Spielverhaltens von Kindern und Jugendlichen». https://www.dbjr.de/fileadmin/PDFtmp/2022-Position-____Du-bist-doch-nicht-suechtig.pdf.
- Chaos Computer Club. o.J. «Chaos macht Schule: Forderungen für eine zeitgemäße digitale Bildung an unseren Schulen». <https://www.ccc.de/de/cms-forderungen-lang>.
- Chomsky, Noam. 1968. *Language and Mind*. New York: Harper and Row. <https://doi.org/10.1037/e400082009-004>.
- Demmler, Kathrin. 2017. «Kulturelle Medienbildung aus der Perspektive der Medienpädagogik». In *Kulturelle Bildung: Reflexion. Argumente. Impulse*. Bd. 15, 15–20. https://www.bkj.de/fileadmin/BKJ/10_Publikationen/BKJ-Publikationen/kubi_Magazin/kubi-15-2017_Medienbildung_BKJ.pdf.
- Demmler, Kathrin, und Eike Rösch. 2014. «Aktive Medienarbeit in einem mediatisierten Umfeld». In *Jahrbuch Medienpädagogik 11: Diskursive und produktive Praktiken in der digitalen Kultur*, herausgegeben von Rudolf Kammerl, Alexander Unger, Petra Grell, und Theo Hug, 191–208 11. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06462-4_11.
- Döbeli Honegger, Beat. 2016. *Mehr als 0 und 1: Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern: hep.
- Döbeli Honegger, Beat, und Jöran Muuß-Merholz. 2014. «Computer be-greifen! Informatik-Unterricht ab der Grundschule». *c't* (14): 106–8. <https://beat.doebe.li/publications/2014-doebeli-honegger-muuss-merholz-computer-be-greifen.pdf>.
- Ehlert, Gudrun. 2019. «Professionalisierung». <https://www.socialnet.de/lexikon/Professionalisierung>.
- ekz-Fachbeirat. 2019. «Positionspapier ‹Fünf Aufgaben für die Bibliothek der Zukunft›». https://www.ekz.de/_files_media/ckeditor/km_positionspapier_zukunft_der_bibliotheken_ekz-beirat_2019_01_024747.pdf.
- Engbring, Dieter, und Harald Selke. 2013. «Informatik und Gesellschaft als Gebiet der Informatik». *Commentarii informaticae didacticae: (CID)*, Nr. 5: 111–16. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-64977>.
- Euler, Jessica, und Denise Paschen. 2013. «Sozialarbeit. Digitale Beratung & Co». *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. <https://doi.org/10.25656/01:8380>.
- Europäische Kommission. 2010. «Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Eine digitale Agenda für Europa». <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:de:PDF>.
- Europäische Kommission. 2018. «Commission staff working document. Accompanying the document, Proposal for a council recommendation on Key Competences for LifeLong Learning». <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>.

- European Commission. Joint Research Centre. 2017. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*: Publications Office. <https://doi.org/10.2760/178382>.
- Feierabend, Sabine, Theresa Plankenhorn, Thomas Rathgeb, und Arbeitsgemeinschaft ARD Werbegesellschaften. 2017. *Kindheit, Internet und Medien Ergebnisse der KIM-Studie 2016*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf.
- Fleischer, Sandra, und Daniel Hajok. 2019. «Medienerziehung als interdiertes, auf die Lebenswelten, Vorlieben und Kompetenzen Heranwachsender bezogenes Handeln». In *Medienerziehung in der digitalen Welt: Grundlagen und Konzepte für Familie, Kita, Schule und Soziale Arbeit*, herausgegeben von Sandra Fleischer, und Daniel Hajok. 1. Auflage, 60–85. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Flick, Uwe, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke. 2019. «1. Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick». In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke. 13. Auflage, Originalausgabe, 13–29. Rororo Rowohlt's Enzyklopädie 55628. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie.
- Frailon, Julian, John Ainley, Wolfram Schulz, Daniel Duckworth, und Tim Friedman. 2019. *IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 Assessment Framework*. 1st ed. 2019. Springer eBook Collection. Cham: Springer; Springer Open. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-19389-8>.
- Frank, Helmar, und I. Meyer. 1973. «Rechnerkunde: Elemente Der Digitalen Nachrichtenverarbeitung Und Ihrer Fachdidaktik». In *Kybernetische Pädagogik: Schriften*, herausgegeben von Helmar Frank, Brigitte S. Meder, Věra Barandovská-Frank, und Wolfgang Schmid. Stuttgart: Kohlhammer.
- Friedrich, Katja, Friederike Siller, und Albert Treber, Hrsg. 2015. *Smart und Mobil: Digitale Kommunikation als Herausforderung für Bildung, Pädagogik und Politik*. 1. Auflage. München: kopaed.
- Fromme, Johannes, Steffi Rehfeld, und Josefa Much. 2020. «Medienpädagogik: Qualifizierungsmöglichkeiten für ein heterogenes Berufsfeld». *merz | medien + erziehung* 64 (2): 37–46. <https://doi.org/10.21240/merz/2020.2.16>.
- Fthenakis, Wassilios E. 2009. *Frühe Medienbildung [Kinder unter 6 Jahren]*. Natur-Wissenschaften : [Kinder unter 6 Jahren]/Herausgeber: Wassilios E. Fthenakis ; Bd 5. Troisdorf: Bildungsverl. Eins.
- Gapski, Harald. 2016. «Medienkompetenz 4.0? Entgrenzungen, Verschiebungen und Überforderungen eines Schlüsselbegriffs». *merz | medien + erziehung* 60 (4): 19–25. <https://doi.org/10.21240/merz/2016.4.8>.
- Gesellschaft für Informatik. 2016. «Bildungsstandards Informatik für die Sekundarstufe II (Januar 2016)». Unveröffentlichtes Manuskript. <https://dl.gi.de/handle/20.500.12116/2350>.
- Gesellschaft für Informatik. 2019. «Kompetenzen für informatische Bildung im Primarbereich: Beilage zu LOG IN».
- Gesellschaft für Informatik. 2022. «INFORMATIK-MONITOR». https://informatik-monitor.de/fileadmin/GI/Projekte/Informatik-Monitor/Informatik-Monitor_2022/Informatik-Monitor_2022_2023_FINAL.pdf.

- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur. 2022. «Medienpädagogische Weiterbildung». <https://www.gmk-net.de/service-presse/studiengaenge-weiterbildung/>.
- Groebe, Norbert. 2002. «Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte». In *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, herausgegeben von Norbert Groebe, und Bettina Hurrelmann, 160–97. Lesesozialisation und Medien. Weinheim, München: Juventa.
- Haas, Barbara, und Ella Scheibelhofer. 1998. *Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung: eine methodologische Analyse anhand ausgewählter Beispiele*. Reihe Soziologie/ Institut für Höhere Studien, Abt. Soziologie Bd. 34. Wien.
- Habermas, Jürgen. 1981. *Theorie der kommunikativen Kompetenz*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Helsper, Werner. 1996. «Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Welten». In *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Arno Combe, und Werner Helsper, 521–70. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1230. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, Werner. 2010. «Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne». In *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Heinz-Hermann Krüger, und Werner Helsper. 9. Auflage, 15–34. UTB Erziehungswissenschaft 8092. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Helsper, Werner. 2020. *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: eine Einführung*. Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Opladen: Barbara Budrich.
- Hepp, Andreas. 2018. «Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung: Konstruktivistische Grundlagen und Weiterentwicklungen in der Mediatisierungsforschung». In *Kommunikation – Medien – Konstruktion*, herausgegeben von Jo Reichertz, und Richard Bettmann, 27–45. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21204-9_2.
- Herzig, Bardo. 2016. «Medienbildung Und Informatische Bildung – Interdisziplinäre Spurensuche». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 25 (Computer Science Education): 59–79. <https://doi.org/10.21240/mpaed/25/2016.10.28.X>.
- Herzig, Bardo. 2020. «Medienbildung in der Grundschule – ein konzeptioneller Beitrag zur Auseinandersetzung mit (digitalen) Medien». *ZfG* 13 (1): 99–116. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00064-5>.
- Hugger, Kai-Uwe. 2008. «Berufsbild und Arbeitsmarkt für Medienpädagogen». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike v. Gross, und Kai-Uwe Hugger. 1. Aufl., 564–70. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_82.
- Hugger, Kai-Uwe, und Yannic Steffens. 2021. «Beruf Medienpädagog*in». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike v. Gross, und Kai-Uwe Hugger. 2. Auflage, 1–10. Springer eBook Collection. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_102-1.

- Hugger, Kai-Uwe. 2001. *Medienpädagogik als Profession: Perspektiven für ein neues Selbstverständnis*. München: kopaed Verlag. Zugl. Bielefeld, Univ., Diss., 2001 u.d.T. Hugger, Kai-Uwe: Medienpädagogik als „vernetzende“ Profession.
- Hugger, Kai-Uwe. 2007. «Medienpädagogische Ausbildung und Professionalisierung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 6: Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, herausgegeben von Werner Sesink, Heinz Moser, und Michael Kerres, 262–82. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0>.
- Hugger, Kai-Uwe. 2020. «Medienpädagogik als eigener Beruf». *merz | medien + erziehung* 64 (2): 22–28. <https://doi.org/10.21240/merz/2020.2.11>.
- Hugger, Kai-Uwe. 2021. «Professionalisierung im Handlungsfeld Medienpädagogik». In *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung*, herausgegeben von Jörg Dinkelaker, Kai-Uwe Hugger, und Till-Sebastian Idel, 83–140. Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns.
- Humbert, Ludger, und Hermann Puhlmann. 2004. «Essential ingredients of literacy in informatics». In *Informatics and Student Assessment. Concepts of empirical research and standardisation of measurement in the area of didactics*, herausgegeben von Johannes Magenheimer und Siegrid Schubert. Lecture Notes in Informatics (LNI) - Seminars, Volume S-1. Gesellschaft für Informatik <https://dl.gi.de/handle/20.500.12116/4916>.
- Irion, Thomas. 2018. «Wozu digitale Medien in der Grundschule? Sollte das Thema Digitalisierung in Grundschulen tabuisiert werden?». *Grundschule aktuell* (142): 3–7.
- Irion, Thomas, Rudolf Kammerl, Traugott Böttinger, Niels Brüggem, Andreas Dertinger, Sabine Martschinke, Marlen Niederberger et al. 2023. «Professionalisierung für das Primat des Pädagogischen in der Digitalen Grundbildung. Projekteinführung und -überblick zum BMBF-Projekt «Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen in der Professionalisierung von pädagogischen Akteur:innen für Kinder im Grundschulalter» (P³DiG)». In *Professionalisierung für Digitale Bildung im Grundschulalter: Ergebnisse des Forschungsprojekts P³DiG*, herausgegeben von Thomas Irion, Traugott Böttinger, und Rudolf Kammerl. 1. Auflage, 77–122. Münster: Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4641>.
- ISTE. 2020. *ISTE Standards Teachers*. <https://www.iste.org/standards>.
- JMK – Jugendmedienkonferenz/KMK-Kultusministerkonferenz. 2004. *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 & Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004*. Online unter: Zugriff am 1. Juli 2019. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf.

- Kammerl, Rudolf. 2016. «Medienbildung wozu? Hat Medienbildung Zwecke und wenn ja, wer legt diese warum fest?». In *Medienbildung wozu? Medien – Wissen – Bildung*, herausgegeben von Theo Hug, Tanja Kohn, und Petra Missomelius. 1. Auflage, 139–49. Edited volume series. <https://doi.org/10.25969/mediarep/1407>.
- Kammerl, Rudolf. 2018. «Bildung und Lehrerbildung im digitalen Wandel. Zur Forderung nach einem ‹Primat des Pädagogischen›». In *Medienpädagogik: Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter*, herausgegeben von Theo Hug, 19–32. Innsbruck: innsbruck university press. <https://doi.org/10.25969/mediarep/14863>.
- Kammerl, Rudolf, Andreas Dertinger, Melanie Stephan, und Mareike Thumel. 2020. «Digitale Kompetenzen und Digitale Bildung als Referenzpunkte für Kindheitskonstruktion im Mediatisierungsprozess». In *Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*, herausgegeben von Mareike Thumel, Rudolf Kammerl, und Thomas Irion, 21–48. München: kopaed.
- Keine Bildung ohne Medien. 2019. «Medienpädagogisches Manifest – Addendum 2019».
- Klafki, Wolfgang. 1997. «Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Oder: Zur Neufassung der Didaktischen Analyse.». In *Didaktische Theorien*, herausgegeben von Herbert Gudjons. 14. Aufl. PB-Bücher 1. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Klieme, Eckhard, und Johannes Hartig. 2007. «Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs». In *Kompetenzdiagnostik*, herausgegeben von Manfred Prenzel, Ingrid Gogolin, und Heinz-Hermann Krüger, 11–29. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 8.2007. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2.
- Knaus, Thomas, Dorothee M. Meister, und Kristin Narr. 2018. «Ein Futurelab für die Medienpädagogik». In *Futurelab Medienpädagogik Qualitätsentwicklung, Professionalisierung, Standards*, herausgegeben von Thomas Knaus, Dorothee M. Meister, Kristin Narr, 9–20. Schriften zur Medienpädagogik 54. München: kopaed.
- Knaus, Thomas, Dorothee M. Meister, und Gerhard Tulodziecki. 2018. «Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards: Thesen aus medienpädagogischer Sicht». In *Futurelab Medienpädagogik Qualitätsentwicklung, Professionalisierung, Standards*, herausgegeben von Thomas Knaus, Dorothee M. Meister, Kristin Narr, 23–48. Schriften zur Medienpädagogik 54. München: kopaed. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.10.24.X>.
- Kommer, Sven. 2018. «Medienpädagogik und informatische Bildung – Gemeinsam oder besser getrennt?». *merz | medien + erziehung* (4): 11–18. <https://doi.org/10.21240/merz/2018.4.9>.
- Kultusministerkonferenz. 2016. «Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz». Zuletzt geprüft am 11. Oktober 2019. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf.
- Kutscher, Nadia. 2009. «Ungleiche Teilhabe – Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (17): 1–18. <https://doi.org/10.21240/mpaed/17/2009.04.17.X>.

- Kutscher, Nadia. 2021. «Digitalität und Kinderrechte in der Kita». <https://dossier.kinderrechte.de/digitalitaet-und-kinderrechte-in-der-kita#c569>.
- Kutscher, Nadia, Alexandra Klein, Johanna Lojeski, und Miriam Schäfer. 2009. *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen: Konzept zur inhaltlichen, didaktischen und strukturellen Ausrichtung der medienpädagogischen Praxis in der Kinder- und Jugendarbeit*. Lfm-Dokumentation 36. Düsseldorf: lfm. https://web.archive.org/web/20130107194213/lfmpublikationen.lfm-nrw.de/catalog/downloadproducts/Doku36_Medienkompetenzfoerderung.pdf.
- Lampert, Claudia, und Christa Gebel. 2022. «Zwischen Suche, Sucht und Selbstoptimierung: Gesundheitsbezogene Herausforderungen für die Medienpädagogik». Editorial. *merz | medien + erziehung* 66 (1): 6–8. <https://doi.org/10.21240/merz/2022.1.6>.
- Länderkonferenz MedienBildung LKM. 2015. *Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung*, Nr. 21.10.2015. http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/LKM-Positionspapier_2015.pdf.
- Linke, Franziska, und Anja Schwedler. 2017. «Die Konstitution der Medienpädagogik. Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher (Sub-) Disziplin». *MedienPädagogik* 29 (Konstitution d. Medienpädagogik): 52–69. <https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.09.02.X>.
- Luhmann, Niklas, und Karl Eberhard Schorr. 1982. *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.
- Magenheim, Johannes, und Ralf Romeike. 2019. «Informatikunterricht und Didaktik der Informatik». https://computingeducation.de/pub/2019_Magenheim-Romeike_Allgemeine-Fachdidaktik.pdf.
- Meder, Norbert. 2014. «Das Medium als Faktizität der Wechselwirkung von Ich und Welt (Humboldt)». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki, und Norbert Meder, 45–70. Medienbildung und Gesellschaft 27. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7_3.
- Müller, Jane. 2020. «Medienbildung vor dem Hintergrund einer mediatisierten Sozialisation: Drei außerschulische Perspektiven, oder: Welche Medienbildung bringen Kinder in die Grundschule mit?». In *Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*, herausgegeben von Mareike Thumel, Rudolf Kammerl, und Thomas Irion, 105–22: kopaed.
- Müller, Thomas. 2018. «Erziehung als Herausforderung: Gegenstandsbestimmung und Fragen einer Theorie der Erziehung». In *Erziehung als Herausforderung: Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*, herausgegeben von Thomas Müller, und Roland Stein, 13–34. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Narr, Kristin, und Hannah Bunke-Emden. 2020. «Über das Machen mit Making: Einblicke in pädagogisches Making». In *Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*, herausgegeben von Mareike Thumel, Rudolf Kammerl, und Thomas Irion, 123–36: kopaed.

- Nationales Mintforum. 2018. «MISSION STATEMENT». https://www.nationalesmintforum.de/fileadmin/medienablage/content/ueber-uns/pdf/Mission_Statement_2018_12_18.pdf.
- Netzwerk Bibliothek Medienbildung. 2019. «Netzwerk Bibliothek Medienbildung». https://netzwerk-bibliothek.de/de_DE/home.
- Neuß, Norbert. 1999. *Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen: Eine empirische Studie mit Vorschulkindern*. 1. Aufl. München: kopaed.
- Neuß, Norbert. 2003. «Von Lennie, Landkarten und Löwen»: Verarbeitung von Fernseherlebnissen durch Zeichnungen und Gespräche». In *Erlebnisland Fernsehen: Medienerlebnisse im Kindergarten aufgreifen, gestalten, reflektieren*, herausgegeben von Norbert Neuß, Mirko Pohl, und Jürgen Zipf. 2. Aufl., 21–50. München: kopaed.
- Neuß, Norbert. 2012. *Kinder & Medien: Was Erwachsene wissen sollten*. 1. Aufl. Wie Kinder lernen. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Neuß, Norbert. 2013a. «Medienbildung». In *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit*, herausgegeben von Lilian Fried. 3., überarb. Aufl., 235–40. Frühe Kindheit Ausbildung & Studium. Berlin: Cornelsen.
- Neuß, Norbert. 2013b. «Medienkompetenz in der frühen Kindheit». In *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme.*, herausgegeben von Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 34–46. 06.09.2021. https://www.gmk-net.de/wp-content/uploads/2018/07/medienkompetenzbericht_2013.pdf.
- Niesyto, Horst. 2000. *Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. Eine Studie zur Förderung der aktiven Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus bildungsmäßig und sozial benachteiligten Verhältnissen*. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. <https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/Einzelstudien/soziokulturell.pdf>.
- Niesyto, Horst. 2007. «Medienbildung Mit Benachteiligten Jugendlichen». In *Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis Von Digitaler Ungleichheit Und Neuen Bildungszugängen Für Jugendliche*, herausgegeben von Kompetenzzentrum Informelle Bildung. 1. Aufl., 153–74. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90519-8>.
- Niesyto, Horst. 2009. «B: Aktive Medienarbeit». In *Familie – Kindheit – Jugend – Gender*, herausgegeben von Gerhard Mertens, Ursula Frost, Winfried Böhm, und Volker Ladenthin, 855–62. Handbuch der Erziehungswissenschaft/im Auftr. der Görres-Gesellschaft hrsg. von Gerhard Mertens Bd. 3,1/2. Paderborn: Schöningh.
- Niesyto, Horst. 2017. «Das Entwicklungsprojekt „Digitales Lernen in der Grundschule“: Rahmenkonzept und erste Projekterfahrungen». *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* (19). <https://doi.org/10.21240/lbzm/19/02>.
- Niesyto, Horst. 2021. ««Digitale Bildung» wird zu einer Einflugschneise für die IT-Wirtschaft: Langfassung». https://horst-niesyto.de/wp-content/uploads/2021/02/2021_Niesyto_digitale_Bildung_IT-Wirtschaft_Langfassung.pdf.
- Nievergelt, Jürg. 1993. «Was ist Informatik-Didaktik? Gedanken über die Fachkenntnis des Informatiklehrers». <https://dl.gi.de/handle/20.500.12116/15872>.

- Nittel, Dieter. 2006. «Das Phänomen ‹Individuelle Professionalisierung›». In *Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis: Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung*, herausgegeben von Dieter Nittel, Cornelia Maier-Gutheil, und Cornelia Maier, 370–79. Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung – ZBBS-Buchreihe. Opladen: Budrich.
- Oelkers, Jürgen. 1985. *Erziehen und Unterrichten: Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht*. Erträge der Forschung Bd. 222. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Oevermann, Ulrich. 1981. «Professionalisierung der Pädagogik – Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns». Unveröffentlichtes Manuskript.
- Oevermann, Ulrich. 2002. «Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns». In *Biographie und Profession*, herausgegeben von Margret Kraul, 19–63. Bad Heilbrunn/Obb. Klinkhardt.
- Pfaff-Rüdiger, Senta, Niels Brügger, und Gisela Schubert. 2020. «Wir können uns davor überhaupt nicht verschließen»: Medienpädagogische Kompetenz von Fachkräften in Kindergärten und Horten für eine ‹Digitale Bildung›». In *Digitale Bildung im Grundschulalter: Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*, herausgegeben von Mareike Thumel, Rudolf Kammerl, und Thomas Irion, 85–104. München: kopaed.
- Pietraß, Manuela. 2009. «Medienbildung». In *Handbuch Bildungsforschung*, herausgegeben von Rudolf Tippelt, und Bernhard Schmidt, 499–512. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91831-0_26.
- Portelance, Dylan J., Amanda L. Strawhacker, und Marina Umaschi Bers. 2016. «Constructing the ScratchJr programming language in the early childhood classroom». *Int J Technol Des Educ* 26 (4): 489–504. <https://doi.org/10.1007/s10798-015-9325-0>.
- Redecker, Christine. 2017. *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Edited by Europäische Kommission. EUR, Scientific and technical research series 28775. Luxembourg: Publications Office. <https://doi.org/10.2760/178382>.
- Röhner, Gerhard, Torsten Brinda, Martin Fricke, Marius Gevers, Alexander Hug, Daniel Losch, und Hermann Puhlmann. 2020. «Gemeinsamer Referenzrahmen Informatik (GeRRI) – Mindeststandards für die auf Informatik bezogene Bildung». Unveröffentlichtes Manuskript. <https://dl.gi.de/handle/20.500.12116/34419>.
- Röll, Franz Josef. 2006. «Methoden der Medienpädagogik». In *Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte*, herausgegeben von Jürgen Lauffer, und Renate Röllecke, 10–28. Dieter-Baacke-Preis – Handbuch. Bielefeld: GMK Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur.
- Röll, Franz Josef. 2008. «Außerschulische Jugendmedienarbeit». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike v. Gross, und Kai-Uwe Hugger. 1. Aufl., 512–18. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_76.

- Romeike, Ralf. 2017. «Wie informatische Bildung hilft, die digitale Gesellschaft zu verstehen und mitzugestalten». In *Software takes command: Herausforderungen der „Datafizierung“ für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis*, herausgegeben von Sabine Eder, Claudia Mikat, Angela Tillmann, 105–18. Schriften zur Medienpädagogik 53. München: kopaed.
- Romeike, Ralf, und D. Reichert. 2011. «PicoCrickets als Zugang zur Informatik in der Grundschule». *Informatik in Bildung und Beruf – INFOS 2011 – 14*. GI-Fachtagung Informatik und Schule. Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V. <https://dl.gi.de/handle/20.500.12116/18490>.
- Rösch, Eike. 2010. «Aktive Medienarbeit». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Jürgen Hüther, und Bernd Schorb. 5., gegenüber der 4. unveränd. Aufl., 9–14. München: kopaed.
- Rösch, Eike. 2012. «Der ewige Battle. Prozess versus Produkt». In *Medienpädagogik Praxis Handbuch: Grundlagen, Anregungen und Konzepte für aktive Medienarbeit*, herausgegeben von Eike Rösch, Kathrin Demmler, Elisabeth Jäcklein-Kreis, und Tobias Albers-Heinemann, 51–55. Materialien zur Medienpädagogik Band 10. München: kopaed.
- Rösch, Eike. 2019. *Jugendarbeit in einem mediatisierten Umfeld*. 1. Auflage. Dissertation. Weinheim: Belz Juventa.
- Rösch, Eike, Kathrin Demmler, Elisabeth Jäcklein-Kreis, und Tobias Albers-Heinemann, Hrsg. 2012. *Medienpädagogik Praxis Handbuch: Grundlagen, Anregungen und Konzepte für aktive Medienarbeit*. Materialien zur Medienpädagogik Band 10. München: kopaed.
- Schelhowe, Heidi. 2016. ««Through the Interface» – Medienbildung in der digitalisierten Kultur». *MedienPädagogik* 25 (Computer Science Education): 41–58. <https://doi.org/10.21240/mpaed/25/2016.10.27.X>.
- Schell, Fred. 2003. *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen: Theorie und Praxis*. 4., unveränderte Auflage. Reihe Medienpädagogik Band 5. München: KoPäd. Zugl. München, Univ., Diss.
- Schell, Fred. 2008. «Aktive Medienarbeit im Zeitalter des partizipativen Netzes». *merz | medien + erziehung* 52 (2): 9–12.
- Schemmerling, Mareike. 2020. «Medienpädagogische Praxisarbeit für Kinder und Jugendliche: Leitlinien für qualitätsvolle Vorhaben zwischen Kontinuität und Wandel». 64 (2): 49–58.
- Scherr, Albert. 2013. «Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit». In *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Ulrich Deinet, und Benedikt Sturzenhecker. 4., überarbeitete und aktualisierte Aufl., 297–310. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18921-5_39.
- Schmalfeldt, Thomas. 2021. «Einsatz eines für den Unterricht konzipierten Mikrocontrollers im ersten Modul der Informatikausbildung von angehenden Lehrkräften der Sekundarstufe I». In *Informatik – Bildung von Lehrkräften in allen Phasen: 8.-10. September 2021 Wuppertal, Deutschland*, herausgegeben von Ludger Humbert, 251–60. GI-Edition – Lecture Notes in Informatics (LNI).Proceedings volume P-313. Bonn: Gesellschaft für Informatik e. V. (GI). https://doi.org/10.18420/infos2021_p219.

- Schmid, Melanie. 2019. «Nutzung von digitalen Medien und E-Learning durch pädagogische Fachkräfte in Kitas: Auswertungsbericht zur Online-Befragung». https://www.hs-koblenz.de/fileadmin/media/fb_sozialwissenschaften/IBEB/Forschung/Data_Literacy/Auswertungsbericht_Mediennutzung_und_E-Learning_20190830neu.pdf.
- Schmid, Ute, und Anja Gärtig-Daug. 2018. «Notwendigkeit der Integration elementarinformatischer Lerneinheiten in den Vor- und Grundschulunterricht». *Medienpädagogik* 31 (Digitale Bildung): 78–106. <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.29.X>.
- Schnoor, Detlev. 1992. *Sehen lernen in der Fernsehgesellschaft: Das pädagogische Prinzip Anschaulichkeit im Zeitalter technischer Bilder*. Opladen: Leske + Budrich. Zugl. Dortmund, Univ., Diss., 1992 u.d.T. Schnoor, Detlev: Das pädagogische Prinzip der Anschaulichkeit im Zeitalter technischer Bilder.
- Schön, Sandra, und Martin Ebner. 2019. «Making – eine Bewegung mit Potenzial». *merz | medien + erziehung* 63 (4): 9–16. <https://doi.org/10.21240/merz/2019.4.7>.
- Schön, Sandra, Martin Ebner, und Kristin Narr, Hrsg. 2016. *Making-Aktivitäten mit Kindern und Jugendlichen: Handbuch zum kreativen digitalen Gestalten*. Bad Reichenhall: BIMS gem. e.V. <http://bit.do/handbuch>.
- Schorb, Bernd. 2008. «Handlungsorientierte Medienpädagogik». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike v. Gross, und Kai-Uwe Hugger. 1. Aufl., 75–86. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_8.
- Schorb, Bernd, und Ulrike Wagner. 2013. «Medienkompetenz – Befähigung zur souveränen Lebensführung in einer mediatisierten Gesellschaft». In *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme.*, herausgegeben von Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 18–23.
- Schubert, Sigrid, und Andreas Schwill. 2011. *Didaktik der Informatik*. 2. Aufl. 2011. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1559531>.
- Schwanenflügel, Larissa von, und Moritz Schwerthelm. 2021. «Partizipation – ein Handlungskonzept für die Offene Kinder- und Jugendarbeit». In *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel, und Moritz Schwerthelm. 5., vollständig neugestaltete Auflage, 987–1000. Wiesbaden: Heidelberg.
- Schwill, Andreas. 1993. «Fundamentale Ideen der Informatik». <http://www.informatikdidaktik.de/forschung/schriften/zdm.pdf>.
- Sektion Medienpädagogik, DGfE. 2017. «Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile». *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Statements and Frameworks): 1–7. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.12.04.X>.
- Sentence, Sue, Jane Waite, Steve Hodges, Emily MacLeod, und Lucy Yeomans. 2017. «„Creating Cool Stuff“». In *Proceedings of the 2017 ACM SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education*, herausgegeben von Michael E. Caspersen, 531–36. ACM Digital Library. New York, NY: ACM. <https://doi.org/10.1145/3017680.3017749>.

- Siller, Friederike. 2020. «Online-Medien für Kinder und ihre Bedeutung für die gesellschaftliche Teilhabe». *BPJMAKTUELL* (3): 4–10. <https://www.bzjk.de/resource/blob/160144/be54ad479954f3d6ad6bf789e891d504/20203-online-medien-fuer-kinder-und-ihre-bedeutung-data.pdf>.
- Siller, Friederike, Angela Tillmann, und Isabel Zorn. 2020. «Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit». In *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*, herausgegeben von Nadia Kutscher, Thomas Ley, und Udo Seelmeyer. 1. Auflage, 315–32.
- Spanhel, Dieter. 2006. *Medienerziehung: Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft*. Handbuch Medienpädagogik in 5 Bänden, herausgegeben von Horst Dichanz ; Bd 3. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spanhel, Dieter. 2011. «Medienkompetenz oder Medienbildung? Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik». *MedienPädagogik 20* (Medienbildung – Medienkompetenz): 95–120. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.15.X>.
- Spitzer, Manfred. 2005. *Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*. Transfer ins Leben 1. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Klett.
- Stapf, Ingrid. 2018. «Kindliche Selbstbestimmung in der digital vernetzten Welt: Kinderrechte zwischen Schutz, Befähigung und Partizipation und Partizipation mit Blick auf «evolving capacities»». *merz | medien + erziehung* 62 (6): 7–18. <https://doi.org/10.21240/merz/2018.6.2>.
- Stiftung Haus der Kleinen Forscher. 2018. «Fazit und Ausblick – Wie die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ mit den Erkenntnissen umgeht». In *Frühe informatische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich*, herausgegeben von Nadine Bergner, Hilde Köster, Johannes Magenheim, Kathrin Müller, Ralf Romeike, Ulik Schroeder, und Carsten Schulte, 302–22. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ Band 9. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Straube, Philipp, Martin Brämer, und Hilde Köster. 2020. «Selbstwirksamkeitserwartungen und Interesse von Grundschulpädagogikstudierenden und Grundschullehrkräften bezüglich informatischer Inhalte». In *Digitale Bildung im Grundschulalter: Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*, herausgegeben von Mareike Thumel, Rudolf Kammerl, und Thomas Irion, 231–51. München: kopaed.
- Sura, Ines. 2022. «Digital gesund?! Medienbildung und Gesundheitsförderung in der Grundschule». *merz | medien+ erziehung* 66 (1): 34–41. <https://doi.org/10.21240/merz/2022.1.11>.
- Süß, Daniel, Claudia Lampert, und Christine W. Trültzsch-Wijnen. 2018. *Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung*. 3. Auflage. Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19824-4>.
- Terhart, Ewald. 2013. *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Waxmann Studium. Münster, München, Berlin: Waxmann.

- Theunert, Helga. 2015. «Medienaneignung und Medienkompetenz in der Kindheit». In *Medienpädagogik – ein Überblick*, herausgegeben von Friederike v. Gross, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander, 136–63. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Theunert, Helga, und Bernd Schorb. 2010. «Sozialisation, Medienaneignung und Medienkompetenz in der mediatisierten Gesellschaft». In *Die Mediatisierung der Alltagswelt*, 243–54: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92014-6_16.
- Thole, Werner. 2000. *Kinder- und Jugendarbeit: Eine Einführung*. Edited by Thomas Rauschenbach. Grundlagentexte Sozialpädagogik, Sozialarbeit. Weinheim, München: Juventa.
- Thumel, Mareike. 2024. «Sozialisation in mediatisierten Lebenswelten: Theoretische und empirische Zugänge». In *Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung. Eine explorative Interviewstudie mit Bildungspraktiker:innen über deren teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter*, 1–77. Dissertationen in der Zeitschrift MedienPädagogik. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.mt/2024.05.02.X>.
- Tilemann, Friederike. 2013. «Mit Kamera, Farbe und Purzelbaum: Förderung von Medienkompetenz bei Kindern im Alter von 4 bis 8 Jahren». In *Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. Drei- bis Achtjährige*, herausgegeben von Ursula Arbeiter, 16–20. Stuttgart: AJS.
- Tulodziecki, Gerhard. 2011. «Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe». *MedienPädagogik* 20 (Medienbildung – Medienkompetenz): 11–39. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.11.X>.
- Tulodziecki, Gerhard. 2016. «Konkurrenz oder Kooperation? Zur Entwicklung des Verhältnisses von Medienbildung und informatischer Bildung». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 20 (Computer Science Education): 7–25. <https://doi.org/10.21240/mpaed/25/2016.10.24.X>.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2010. *Medienbildung in Schule und Unterricht Grundlagen und Beispiele*. 1. Aufl. UTB 3414 Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik, allgemeine Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2019. *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Utb 3414. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- United Nations. 2021. «Convention on the Rights of the Child: General comment No. 25 (2021) on children’s rights in relation to the digital environment». <https://www.unicef.org/bulgaria/en/media/10596/file>.
- Villa Schöpflin gGmbH, und KKH Kaufmännische Krankenkasse. 2022. «Max & Mina: Programm zur Prävention exzessiver Mediennutzung und (Cyber-)Mobbing für Klasse 5 und 6». <https://www.kkh.de/content/dam/kkh/dokumente/flyer-broschueren/max-und-mina.pdf>.
- Vorstand der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. 2016. «Digitale Lebenswelten. Kinder kompetent begleiten! Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ». https://www.jugendhilfeportal.de/fileadmin/user_upload/Digitale_Lebenswelten.pdf.

- Voß, G. Günter. 2014. «Arbeit, Beruf und Arbeitskraft: Wie verändert sich ihre Bedeutung im 21. Jahrhundert?». In *Max Weber-Handbuch: Leben, Werk, Wirkung*, herausgegeben von Hans-Peter Müller, Steffen Sigmund, und Max Weber, 393–98. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Wagner, Ulrike, und Sebastian Ring. 2016. «Organisierte Wildnis – Kooperation von außerschulischer und schulischer Medienpädagogik». In *Wi(e)derstände: Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen*, herausgegeben von Thomas Knaus, und Olga Engel, 139–49. fraMediale Band 5. München: kopaed.
- Weich, Andreas. 2019. «Das ‹Frankfurt-Dreieck›». *Medienimpulse* 57 (2). <https://doi.org/10.21243/mi-02-19-05>.
- Wing, Jeannette M. 2006. «Computational Thinking». *Communications of the ACM* 49 (3): 33–35. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>.
- Winter, Ekkehard. 2016. «Zusammenfassung einer Befragung der Mitglieder des Nationalen MINT-Forums (NMF) durch die Arbeitsgruppe „Digitale Bildung von Kindern und Jugendlichen“». Unveröffentlichtes Manuskript. https://www.nationalesmintforum.de/fileadmin/medienablage/content/veranstaltungen/4_NMG_2016/pdf/NMF_AG-Papier_Digitale_Bildung.pdf.
- Wörz, Fabian. 2018. «Coding für Kinder». *merz zeitschrift für medienpädagogik* 62 (4): 56–60.
- Xie, Lesley, Alissa N. Antle, und Nima Motamedi. 2008. «Are tangibles more fun?». In *Proceedings of the 2nd international conference on Tangible and embedded interaction – TEI '08*, herausgegeben von Albrecht Schmidt, Hans Gellersen, Elise van den Hoven, Ali Mazalek, Paul Holleis, und Nicolas Villar, 191. New York, New York, USA: ACM Press. <https://doi.org/10.1145/1347390.1347433>.
- Zorn, Isabel. 2015. «Warum sich die Medienpädagogik mit Big Data Analytics befassen sollte». In *Big Data und Medienbildung: Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt*, herausgegeben von Harald Gapski, 9–32. Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW 3. Düsseldorf, München: kopaed.
- Zorn, Isabel. 2019. «Digitale Medien in der Praxis der Sozialen Arbeit». In *Digitale Kompetenzen in der Jugendarbeit*, herausgegeben von Deutsche Telekom Stiftung, 19–21. Bonn.

**Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung.
Eine explorative Interviewstudie mit Bildungspraktiker:innen über deren
teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter**

Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Mareike Thumel¹ 

¹ Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Zusammenfassung

Die Perspektive der Bildungspraktiker:innen auf deren Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung mit Kindern sowie die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit ist in der vorliegenden Studie zentral. Es liegen wenige Erkenntnisse über die teil-formalisierte Aktivitäten im Feld der Medien- und informatischen Bildung und das Handeln, die Strategien und die Rahmenbedingungen der Bildungspraktiker:innen vor (siehe Thumel 2024a; Thumel 2024b). Somit wird das Ziel verfolgt, den Status quo außerschulischer Angebote für das mittlere Kindesalter hinsichtlich der Hervorbringung einer Medien- und informatischen Bildung zu untersuchen. Daher wird ein explorativ angelegtes Forschungsdesign gewählt, um die zentrale Forschungsfrage nach den Handlungsperspektiven der Bildungspraktiker:innen in teilformalisierten Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter, im Feld der Medien- und informatischen Bildung zu beantworten. Dafür wurden mit 31 Bildungspraktiker:innen im Zeitraum von Juli 2019 bis April 2021 bundesweit leitfadengestützte Interviews geführt und diese in zwei methodischen Schritten ausgewertet. Zunächst wurden die Interviews mit der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) mit Hilfe der Analysesoftware MAXQDA codiert. Die Kategorienbildung fand dabei sowohl induktiv als auch deduktiv statt. Dieser Analyse schliesst sich eine Typenbildung an, indem mit dem Konzept des Merkmalsraums und mit einem mehrschrittigen Reduktionsverfahren eine Typologie mit sechs Typen gebildet wurde. In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen transparent gemacht.

Research Design and Methodological Approach

Abstract

The perspective of educational practitioners on their actions in the field of media and IT education with children and the framework conditions of their work is central to this study. There are few findings on the partially formalized activities in the field of media and IT education and the actions, strategies and framework conditions of educational practitioners (Thumel 2024a; Thumel 2024b). The aim is therefore to investigate the status quo of extracurricular activities for middle-school children with regard to the development

of media and IT education. Therefore, an explorative research design is chosen to answer the central research question about the perspectives of educational practitioners in semi-formalized activities with middle-aged children in the field of media and IT education. To this end, guided interviews were conducted with 31 educational practitioners across Germany between July 2019 and April 2021 and evaluated in two methodological steps. First, the interviews were coded using the content-structuring content analysis method according to Kuckartz (2018) with the help of the MAXQDA analysis software. Categories were formed both inductively and deductively. This analysis is followed by the formation of a typology with six types using the concept of the feature space and a multi-step reduction process. In this chapter, the methodological procedure is made transparent.

1. Datenerhebung

Mit der Studie wird das Ziel verfolgt den Status quo ausserschulischer Angebote für das mittlere Kindesalter hinsichtlich der Hervorbringung einer Medien- und informatischen Bildung zu untersuchen. Daher wird ein explorativ angelegtes Forschungsdesign gewählt, um die zentrale Forschungsfrage zu beantworten:

Auf diese Weise werden Einblicke in unbekannte und nicht vertraute Bereiche des sozialen Lebens ermöglicht. Dies wird erreicht, «indem Ergebnisse über Einzeldaten und deren Zusammenhänge sowie die methodischen Schritte zu ihrer Gewinnung und Überprüfung ständig reflektiert und im Laufe des Untersuchungsprozesses korrigiert werden» (Lamnek 2010, 36). Um Einblicke in nicht bekannte Lebenswelten zu erhalten ist es notwendig, dass Forschende sich zum einen vorurteilsfrei auf die Forschungssubjekte und deren soziale Umwelt einlassen, die eigene Konzeption überprüfen und falls erforderlich diese auch modifizieren (ebd., 36). Um sich, wie in der vorliegenden Studie, auf die Lebenswelt der Bildungspraktiker:innen einzulassen, sind Methoden erforderlich, welche «die subjektive Ebene der Interpretation einer konkreten Situation durch die [Akteurinnen und, Anmerkung MTh] Akteure einbeziehen» ebd., 38). In diesem Kapitel wird zunächst die Datenerhebung dargestellt.

Für die qualitative Interviewforschung stellt Helfferich (2011) vier Grundprinzipien heraus, die bei der Datenerhebung bedeutend sind: das Prinzip der Kommunikation (1), das Prinzip der Offenheit (2), das Prinzip der Fremdheit und der Relativierung des eigenen «Normalitätshorizonts» (3) sowie das Prinzip der Reflexivität (4) (Helfferich 2011, 130; Bohnsack 2014, 84f.)

Das *Prinzip der Kommunikation* (Helfferich 2011, 80; auch Hoffmann-Riem 1980, 343f.) besagt, «dass jede Interviewsituation prinzipiell (...) eine Kommunikationssituation darstellt und dass erst in einer solchen Kommunikationsbeziehung Forschende den Zugang zu dem Sinnsystem der Erzählperson finden können» (Helfferich 2011, 80). Das *Prinzip der Offenheit* (auch Hoffmann-Riem 1980, 346) verlangt, dass die Interviewten den Raum erhalten, ihr persönliches Relevanzsystem

bzw. ihre Deutungsmuster zu entfalten, so dass die erzählende Person «die Kommunikation weitestgehend selbst strukturiert und damit auch die Möglichkeit hat, zu dokumentieren, ob ihn die Fragestellung überhaupt interessiert, ob sie in seiner Lebenswelt – man sagt auch: in seinem Relevanzsystem – einen Platz hat und wenn ja, unter welchem Aspekt sie für ihn Bedeutung gewinnt» (Bohnsack 2014, 22). So ist das Aufnehmen, Zuhören und Erzählen lassen, was bisher unbekannt, neu oder gar fremd ist, zentral für das Prinzip der Offenheit. Dies geht in das *Prinzip der Fremdheit* (vgl. auch Bohnsack 2014, 84f.; Helfferich 2011, 130) über, indem «das andersgeartete Handeln und Bewusstsein von dessen Zentren, dessen Fokus» (Bohnsack 2014, 88) durch das Interview zu begreifen ist. Das Fremde soll «in seiner andersgearteten milieugebundenen Normalität begriffen werden (...), die aus einer andersgearteten existenziellen oder erlebnismässigen Verankerung resultiert» (Bohnsack 2014, 100). Das Einlassen auf die Annahme einer prinzipiellen Fremdheit fördert dabei eine Haltung des Respekts der Interviewperson gegenüber (Helfferich 2011, 131). Das *Prinzip der Reflexivität* beinhaltet die Reflexion der eigenen Rolle sowohl im Prozess des Verstehens in der Interviewsituation als auch im Prozess der Interpretation (Helfferich 2011, 154ff.).

Interviews stellen einen Klassiker der qualitativen Sozialforschung dar. Es gibt eine Vielzahl von Varianten, die sich insbesondere in der thematischen Fokussierung und im Ausmass der Strukturierung unterscheiden. Um den Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit nachzugehen, wurde die Erhebungsmethode des offenen Leitfadeninterviews gewählt. Das Erkenntnisinteresse liegt in der alltäglichen Praxis der ausserschulisch pädagogisch Tätigen. Die Inhalte der Angebote für Kinder zwischen 5 und 9 Jahren und die subjektiven Konzepte und Orientierungen der ausserschulisch Tätigen stehen an dieser Stelle im Fokus. Für solche «berufliche[n] und alltägliche[n] Praktiken, deren Darstellung primär über den Modus der Beschreibung und Argumentation zu erfassen ist» (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 126f.) (, eignet sich das Leitfadeninterview besonders (auch Helfferich 2011, 38). Um eine Vergleichbarkeit zu sichern, fiel die Wahl auf teilstrukturierte leitfadengestützte Interviews. Im Folgenden wird dieses Erhebungsverfahren mit dessen Leitfaden dargestellt. Im Anschluss wird auf forschungsethische Aspekte eingegangen, danach der Feldzugang und die Samplebildung aufgezeigt sowie die Stichprobe der vorliegenden Studie beschrieben.

1.1 Erhebungsverfahren: das offene Leitfadeninterview

Das Leitfadeninterview ist im Vergleich zu anderen qualitativen Erhebungsverfahren stärker inhaltlich strukturiert. Das leitende Element ist dabei der Leitfaden, der systematisch aufgebaut sein soll (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 130). Dabei ist wichtig zu beachten, dass der Leitfaden dem Interview dient und nicht umgekehrt

(ebd.). Denn bei Leitfadeninterviews stellt die sogenannte «Leitfadenbürokratie» (Hopf 1978) eine Gefahrenquelle dar. Damit wird die zu enge Orientierung am Leitfaden beschrieben, in deren Folge wichtige Äusserungen überhört und keine Folgefragen gestellt werden.

Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) stellen drei Kriterien für offene Leitfadeninterviews heraus. Mit dem *Kriterium der Offenheit* (1) soll durch die Eingangsfrage die Interviewpersonen in die Lage versetzt werden, «den zur Diskussion stehenden Sachverhalt aus seiner Sicht zu umreissen (...). Dem Interviewer wird so optimalerweise zu Beginn eine verdichtete Problemsicht präsentiert, die bereits mehrere Problemdimensionen enthält, die sich im weiteren Verlauf des Interviews – im Sinne zunehmender Spezifität – entfalten lassen» (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 128). Da die Interviewperson im weiteren Verlauf auf die erste Antwort Bezug nimmt, soll einem «Abarbeiten» des Leitfadens entgegengewirkt werden. Die Reihenfolge des Leitfadens muss folglich nicht eingehalten werden. Das ganze Interview, aber auch jeder neue Fragekomplex, beginnt mit einer offenen Eingangsfrage und es folgen immanente Fragen. Das sind spezifische Nachfragen, die an das bisher Gesagte anknüpfen. Diese Eingangsfrage soll allen Interviewpartner:innen gestellt werden, sodass dadurch eine Vergleichbarkeit der Interviews ermöglicht wird. Dabei ist die erste Frage offen, neutral, einfach und klar formuliert. Nach den immanenten Fragen, die den Interviewten gegebenenfalls anregen, weiter frei zu erzählen, können anschliessend exmanente Fragen folgen, die für das Forschungsziel von Interesse sind (ebd., 144). Die Unterfragen dienen dabei als Spickzettel zur «Überprüfung» zentraler Themen, die dem Interviewenden lediglich als unterstützendes Gerüst vorliegen (Gläser und Laudel 2010, 142).

So wird mit dem *Kriterium der Spezifität* (2), welches Merton, Robert, Fiske und Kendall (1956) und im Anschluss auch Hopf (1978) ausführten, der Blick auf die Ausleuchtung der spezifischen Bedeutung bestimmter Details gerichtet, sodass die «signifikanten Konfigurationen» (Merton et al. 1956, 67) der interessanten Sachverhalte bestimmt werden und nicht die isolierte Erfassung dieser Sachverhalte. Dies leitet auch zu dem *Kriterium der Kontextualität und der Relevanz* (3) über. Als generelles Prinzip stellen Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, 129) heraus, «dass Fragen gestellt werden sollten, auf die hin Sachverhalte in ihrer sozialen Einbettung, in ihrem sozialen, institutionellen und persönlichen Kontext sowie im Hinblick auf ihre subjektive (bzw. auch institutionelle) Relevanz geschildert werden» (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 129). Dadurch bekommt die interviewführende Person einerseits Hinweise über die Bedingungen des Zustandekommens und andererseits über die Bedeutung bestimmter Phänomene sowie auf weitere Aspekte, die für den Untersuchungsgegenstand von Interesse sind (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 129). So kann die Interviewer:in überrascht werden und es kann dadurch erforderlich sein, dass zum einen der Interviewleitfaden während des Gesprächsverlaufs

angepasst werden muss oder zum anderen die Forschungsfrage korrigiert wird. Themen, die die interviewende Person einbringt, können somit ergänzt werden (vgl. auch die eingangs des Kapitels aufgeführten vier Grundprinzipien).

Leitfadenentwicklung und Aufbau

Unter Berücksichtigung der eben aufgeführten drei *Kriterien der Offenheit*, der *Spezifität* sowie der *Kontextualität* und der *Relevanz* wurde ein Leitfaden entwickelt, orientiert an den vier Schritten des SPSS-Prinzips (Helfferrich 2011, 182ff.): Sammeln von Fragen (1); Prüfen: Durcharbeiten der Liste unter Aspekten des Vorwissens und der Offenheit (2); Sortieren der Fragen (3); und Subsumieren (4). Dieses Vorgehen dient «gleichzeitig der Vergegenwärtigung und dem Explizieren des eigenen theoretischen Vorwissens und der impliziten Erwartungen an die von den Interviewten zu produzierenden Erzählungen» (ebd., 182). Der entstandene Leitfaden wurde mit den Kolleg:innen des Verbundprojekts P3DiG¹ besprochen, um so die Triangulation der Ergebnisse vorzubereiten. Dadurch wurde dem Leitfaden eine gemeinsame Eingangsfrage und auch ein Fragekomplex zur Einschätzung der Situation in Schulen hinzugefügt, die insbesondere die Vergleichbarkeit der Ergebnisse für die Triangulation² ermöglichen soll.

Dem Interview ging einleitend eine kurze Vorstellung voraus, welches sowohl das Forschungsvorhaben des Verbundprojekts als auch spezifisch das Dissertationsvorhaben skizziert. Zudem wurde auf die Asymmetrie des Interviews hingewiesen. Der Redeanteil der Interviewten ist selbsterklärend höher. In diesem Rahmen wurde auf die zuvor per E-Mail verschickte Datenschutzerklärung hingewiesen und aufkommende Fragen beantwortet. Wenn die Datenschutzerklärung noch nicht unterschrieben vorlag, wurde das an dieser Stelle nachgeholt. Es wurde auch über die Audioaufnahme, die Transkription sowie die Anonymisierung der Daten hingewiesen.

Um den Fokus auf das mittlere Kindesalter zu halten, wurde den Interviewpartner:innen fünf farbige Zettel mit den Ziffern fünf bis neun vorgelegt. Die Ziffern stehen für das Alter der Kinder, mit denen in den pädagogischen Angeboten zusammengearbeitet wird. Die interviewten Personen wurden dazu aufgefordert, die Kärtchen mit dem Alter, welches durch die eigenen Angebote nicht adressiert wird, zur Seite zu legen.

Für einen allgemeinen Einstieg und um als Ausgangspunkt die Perspektive der Interviewperson einzunehmen (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 128), lautet die gemeinsame Eingangsfrage: «Kinder zwischen 5-9 Jahren und digitale Medien. Was

1 Informationen zum Projekt finden sich hier: <https://www.p3dig.de/>

2 Ergebnisse aus dem P³DiG-Projekt sind in den Sammelbänden Thumel, Kammerl und Irion (2020) und Irion et al. (2023) veröffentlicht. In dem zuletzt erschienenen Band finden sich zwei Artikel aus dem Triangulationsarbeitspaket Thumel, Pfaff-Rüdiger und Brüggens (2023) und Thumel, Stephan und Martschinke (2023).

kommt Ihnen bei diesen Schlagworten in den Sinn?». Anschliessend finden sich in dem Leitfaden der vorliegenden Untersuchung drei Fragekomplexe. Zunächst die Angebotsebene, indem die Interviewten von ihren Angeboten für Kinder im mittleren Kindesalter berichten. Das beinhaltet auch die inhaltlichen Schwerpunkte bzw. geförderten Kompetenzen und angestrebten Ziele. Mit dem zweiten Block wird nach den Rahmenbedingungen, den Bedarfen, Kooperationspartner:innen sowie der Einschätzung der Situation in Schulen (s. o.) gefragt, um die Angebote erfolgreicher durchführen zu können. Der dritte Block thematisiert die Angaben zur eigenen Person, was zum einen auf die benötigten Fähigkeiten zur Durchführung der Angebote und zum anderen auf die (Ausbildungs-)Biographie zielt.

Am Ende des Interviews wird durch die Frage «Fällt Ihnen noch etwas ein, was Sie mir erzählen wollen?» den Interviewten Raum gegeben, eigene Themen zu setzen bzw. einzelne Aspekte zu vertiefen. Um den Leitfaden zu testen, ging der Untersuchung ein Pretest voran. Dabei wurde zum einen die Praktikabilität des Leitfadens geprüft, was sowohl den zeitlichen Umfang und die Verständlichkeit der Fragen betrifft, zum anderen wurde die Interviewführung geübt. Dabei verlief der Pretest reibungslos. Wegen des erfolgreichen Durchlaufs wurde auch der Pretest in das Sample aufgenommen.

Im Anschluss an das Interview wird ein Protokoll angefertigt. Dies dient der Beschreibung der Interviewatmosphäre und hält Auffälligkeiten der personalen Beziehung der interviewten Person und Erzählperson fest. Dies kann auch für die Interpretation wichtige Hinweise beinhalten (Helfferich 2011, 193). Bestandteile des Protokolls sind neben dem Datum, der Uhrzeit und einer Ortsangabe des Interviews auch die Interviewsituation sowie Besonderheiten und Auffälligkeiten während des Interviews, was unter anderem auch die Mimik und Gestik beinhaltet, sowie ein Feld über die Gespräche vor der Aufzeichnung. Auch wurde der Einsatz der farbigen Alterskärtchen vermerkt.

1.2 Forschungsethik und Datenschutzerklärung

Da Interviews, wie alle Methoden qualitativer Sozialforschung, am individuellen Fall orientiert sind, bedürfen sie eines sensiblen Umgangs mit persönlichen Daten der beforschten Personen. Dabei sind sowohl rechtliche als auch ethische Vorgaben zu berücksichtigen. Der Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2010) wurde vor der Datenerhebung zur Sensibilisierung ethischer Probleme sowie zur Reflexion des beruflichen Handelns in der Wissenschaft hinzugezogen.

Der rechtliche Rahmen ist in der *Datenschutz-Grundverordnung der Europäischen Union zum Schutz natürlicher Personen bei der Verarbeitung personenbezogener Daten* sowie in der *Neufassung des Bundesdatenschutzgesetzes* geregelt. Im

§51 des Bundesdatenschutzgesetzes ist der Nachweis der Verantwortlichen über die Einwilligung der befragten Person festgeschrieben. Die Datenschutzerklärung dieser Studie wurde in Abstimmung mit den Verbundprojektleitungen sowie dem Datenschutzbeauftragten der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg abgestimmt. Bereits vor der Datenerhebung erfolgte eine Aufklärung über die Freiwilligkeit der Teilnahme, den konkreten Ablauf des Interviews sowie den Kontext der Studie und die Zusicherung von Anonymität. Die Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten beinhaltet neben der Information zu den oben genannten Punkten auch drei Antwortmöglichkeiten. Zum einen wurde die Zustimmung zur Teilnahme an dem Interview abgefragt, zum anderen der Einsatz von Teilen des Interviews in Seminaren und Veranstaltungen und zuletzt auch die sekundäranalytische Auswertung der Interviews durch weitere Forschungsprojekte und für wissenschaftliche Veröffentlichungen. Diese Einwilligung wurde von den 31 Interviewpartner:innen vor der Durchführung der Interviews eingeholt. Zu jedem Zeitpunkt im Erhebungsprozess wurde die Möglichkeit für Rückfragen zugelassen und auch die Möglichkeit angeboten, sowohl mit den Projektleitern des Verbundprojekts P³DiG als auch mit dem Datenschutzbeauftragten der Universität Kontakt aufzunehmen.

1.3 Sampling und Feldzugang

Mit dem Begriff Sampling wird in der empirischen Sozialforschung die Auswahl einer Untergruppe von Fällen beschrieben, «die an bestimmten Orten und zu bestimmten Zeiten untersucht werden sollen und die für eine bestimmte Population, Grundgesamtheit oder einen bestimmten (...) Sachverhalt stehen (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 178). Wie standardisierte Studien haben auch qualitative Studien das Anliegen, von den Einzelfällen Abstraktionen vorzunehmen, um allgemeinere Aussagen treffen zu können, die für die Theoriebildung relevant sind (ebd., 179). Bei der qualitativen Forschung geht es dabei um die Erfassung der Strukturiertheit eines Phänomens und das Spektrum seiner Ausprägung (ebd., 180)

Das Forschungsinteresse betrachtet das Handeln von Bildungspraktiker:innen, die Projekte im Feld der Medien- und informatischen Bildung im mittleren Kindesalter umsetzen (siehe ausführlich Thumel 2024b). Dadurch ergeben sich drei Aspekte, die für die Fallgruppe grundlegend erfüllt sein müssen: die Interviewpartner:innen sind außerschulisch in Deutschland tätig (1). Zudem müssen die Bildungspraktiker:innen direkt mit Kindern zwischen 5-9 Jahren zusammenarbeiten (2). Die Zielstellung der Angebote umfasst im weiten Sinne das Themengebiet Medien- und informatische Bildung (3).

Um sich dem Feld der außerschulisch Tätigen zu nähern, wurden zunächst mögliche Interviewpartner:innen über folgende drei Wege gesammelt:

Der Verbundpartner *JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis* des Forschungsprojektes P³DiG verwies durch seine langjährige pädagogische Erfahrung im außerschulischen Feld auf mögliche Interviewpartner:innen. Darüber hinaus fand innerhalb des P³DiG Projekts 2019 ein Gruppendelphi mit außerschulischen Akteur:innen statt. Die in diesem Zuge gefundenen Personen wurden als mögliche Interviewpartner:innen aufgenommen.

Die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) ist ein Dachverband, innerhalb dessen es eine Fachgruppe mit dem Schwerpunkt der außerschulischen Medienpädagogik gibt. Dort wurden über einen Aufruf bei einem Treffen Interviewpartner:innen rekrutiert. Zudem verleiht die GMK jedes Jahr den Dieter-Baacke-Preis, ein Preis für medienpädagogische Projekte. Innerhalb der preisgekrönten Projekte wurden mögliche Interviewpartner:innen identifiziert.

Ein weiterer Zugang sind eigene Erfahrungen im Feld. Durch die Tätigkeit der Autorin, sowohl im Feld der informatischen Bildung als auch der Medienbildung, sind Personen bekannt. Dies wird in Thumel (2024c) kritisch reflektiert.

Im ersten Durchlauf ist eine Liste von 27 möglichen Interviewpartner:innen entstanden. Im Sinne des theoretischen Samplings wurden zunächst fünf Personen angeschrieben und erste Interviews geführt. Bei der ersten Rekrutierungsrunde wurde auf unterschiedliche Bildungsorte sowie auf gestaffeltes Alter der Kinder geachtet und auch darauf, dass sowohl Bildungspraktiker:innen primär aus dem Feld der Medienbildung sowie der informatischen Bildung dabei sind. Im Laufe des Auswertungsprozesses wurden weitere zu untersuchende Fälle ausgewählt, dabei wurde nach dem Prinzip der Maximierung und Minimierung von Unterschieden vorgegangen (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 184f.). Nach den Interviews wurden die Interviewpartner:innen nach Empfehlungen für weitere Personen gefragt. So wurde die Fallauswahl im zweiten Schritt durch das Verfahren des Snowball-Samplings unterstützt (Merkens 2019, 291; Patton 1990, 176f.; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 184f.). Dabei wurde einerseits die erste Auswahl überprüft, andererseits konnten noch weitere Interviewpartner:innen gewonnen werden. Der Gefahr der «geklumpten Stichprobe» (Merkens 2006, 293) wird durch die Samplestruktur und durch die bundesweite Erhebung entgegengewirkt. Im Sinne des theoretischen Samplings wurde mit der Auswertung begonnen, nachdem die Transkripte vorlagen. Dies ermöglicht die Zusammenstellung des Samples auch nach theoretischen Aspekten, die in der Analyse hervortreten. So wurde die Stichprobe, basierend auf dem erreichten Erkenntnisstand, ergänzt und erweitert (ebd., 292). Das Kriterium für den

Abbruch des Samplings war die theoretische Sättigung. Demnach wurde eine weitere Befragung von Bildungspraktiker:innen im Feld der Medien- und informatischen Bildung beendet, als die Interviews keine wesentlichen neuen Aspekte mehr brachten. Dies war nach 31 Interviews der Fall.

1.4 Beschreibung des Samples

Mit 31 ausserschulisch Tätigen im Feld der Medien- und informatischen Bildung wurden im Zeitraum von Juli 2019 bis April 2020 leitfadengestützte Interviews geführt. Die Interviews wurden bundesweit erhoben. Ein Interview wurde ausgeschlossen, da der erste Aspekt der Samplestruktur, die direkte Zusammenarbeit des Bildungspraktikers mit Kindern zwischen 5 und 9 Jahren, nicht erfüllt war. So stellt das Sample der Untersuchung 30 Bildungspraktiker:innen dar. Im Folgenden wird das Sample beschrieben (vgl. Tabelle 1). Zum Schutz der Anonymität der Interviewpartner:innen werden die Altersangaben in Clustern angegeben.

Mit 15 Fällen sind die meisten Interviewpartner:innen zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 40 und 49 Jahre alt, sechs Personen sind über 50 und jeweils vier Personen sind zwischen 30 und 39 bzw. zwischen 20 und 29 Jahre alt.

Zwei Drittel der Interviewpartner:innen (20 Personen) waren weiblich, zehn männlich.

Auch hinsichtlich der Qualifizierung und des Beschäftigungsverhältnisses (siehe Tabelle 1) erweist sich das Sample als äusserst heterogen. Insgesamt haben 24 Personen mindestens ein Studium abgeschlossen. Davon haben mindestens 14 Personen anteilig einen pädagogischen Schwerpunkt gelegt, vier haben (anteilig) Informatik studiert und sieben Personen weitere Disziplinen, wie Kommunikations- oder Medienwissenschaft. Zwei Interviewpartner:innen sind promoviert.

Die Beschäftigungsverhältnisse reichen von der ehrenamtlichen Tätigkeit (4 Personen) über die Selbständigkeit (10 Personen) bis hin zu Festanstellungen (19 Personen). Neun der festangestellten Interviewpartner:innen arbeiten in öffentlichen Einrichtungen wie Bibliotheken oder in Museen, acht sind in gemeinnützigen Vereinen angestellt und zwei in gemeinnützigen Unternehmergeellschaften.

Alter in Jahren		
20-29		4
30-39		4
40-49		15
ab 50		6
Qualifikationen		
Studium	Studium (anteilig)Pädagogik	14
	Studium (anteilig) Informatik	4
	weiteres Studium	7
Ausbildung	Pädagogik	4
	Informatik	/
	weitere / keine formaler Abschluss	1
Beschäftigungsverhältnis		
ehrenamtlich		4
freiberuflich/ selbständig		10
festangestellt		19
	öffentliche Träger	9
	gemeinnützige Vereine/ gemeinnützige Initiativen	8
	gemeinnützige Unternehmersgesellschaft	2

Tab. 1: Beschreibung der Stichprobe (Alter, Qualifikationen, Beschäftigungsverhältnis).

1.5 Interviewdurchführung

Die Datenerhebung streckte sich über zehn Monate, der Pretest wurde im Juli 2019 geführt und das letzte Interview im April 2020. Die Dauer des Erhebungszeitraums lässt sich aufgrund des bereits beschriebenen Samplingverfahrens erklären, so wurden zum einen Empfehlungen der Interviewpartner:innen aufgenommen und zum anderen die Interviews nach der Durchführung transkribiert und während der Phase der initiierenden Textarbeit wurden wegen theoretischer Aspekte, die im ersten Auswertungsschritt hervortraten, weitere Interviewpersonen rekrutiert.

Von den 31 geführten Interviews fand mit 23 Interviews der grösste Teil in den Arbeitsräumen der interviewten Personen statt. Ein Interview fand in einem Veranstaltungsraum im Anschluss an ein pädagogisches Projekt statt, zwei an der Universität und zwei wurden in privaten Räumen der Interviewten durchgeführt. Ein Interview musste kurzfristig, aus gesundheitlichen Gründen der Interviewperson, telefonisch durchgeführt werden. Zwei weitere fanden aufgrund der Covid-19-Pandemie und deren Einschränkungen videotelefonisch statt.

Die Dauer der Interviews liegt zwischen 33 bis 124 Minuten und im Schnitt 72 Minuten. Das sehr kurze Interview erklärt sich durch ein verspätetes Ankommen der Interviewerin auf Grund einer Verzögerung in der Anreise. Dreimal wurde das Aufnahmegerät aufgrund von relevanten Aspekten im Nachgespräch, mit Erlaubnis der interviewten Personen, noch einmal angemacht.

Insgesamt konnten die Interviews ungestört durchgeführt werden, lediglich kleine Störfaktoren wie Telefonklingeln oder Personen, die in den Interviewraum kamen, unterbrachen einzelne Interviews kurz, trugen aber nicht zur Störung des Gesamtkontextes der Interviews bei.

Der Leitfaden wurde, wie zuvor beschrieben, eingesetzt. Es war keine Überarbeitung bzw. Anpassung während des Forschungsprozesses notwendig. Aufgrund der Prinzipien der Kommunikation sowie der Offenheit (Helfferrich 2011) wurden in jedem Interview alle Themenkomplexe angesprochen, jedoch in unterschiedlicher Reihenfolge. Anknüpfend an die Antwort auf die Eingangsfrage wurde an einen Fragekomplex aus dem Leitfaden angeschlossen, sodass die Schwerpunktsetzung der Interviewperson aufgegriffen wurde. Zunächst wurden innerhalb des Fragekomplexes immanente Fragen gestellt, folglich Fragen, die an das bisher Gesagte anknüpfen. Im Anschluss folgen immanente Fragen, die auf einen anderen Fragekomplex überleiten. Wenn ein Fragekomplex nicht angesprochen wurde, so wurde dieser durch exmanentes Nachfragen eröffnet. Dies fand erst am Ende des Interviews statt, dadurch kam die unterschiedliche Reihenfolge der Themenblöcke zustande. Da selten der berufliche Werdegang immanent zur Sprache kam, wurde die erzählgenerierende Frage «Wie kamen Sie zur Bildungsarbeit mit bzw. für Kinder(n)?» fast immer am Ende des Interviews gestellt.

Beim Abschluss des Interviews wurde den Interviewpersonen Raum für Ergänzungen sowie Nachfragen geboten. Insgesamt wurde das Angebot wenig genutzt und wenn, dann zum einen, um den eigenen Standpunkt bzw. die Haltung noch einmal zu stärken und zum anderen, um sich der Anonymisierung rückzuversichern.

2. Datenmaterial und Aufbereitung

Die Interviews wurden computergestützt in vollständiger Länge nach den Transkriptionsregeln nach Dresing & Pehl (2015, 18ff.) mit den erweiterten Regeln durch ein Transkriptionsbüro transkribiert. Pausen, parasprachliche und nonverbale Elemente werden so dokumentiert. Anschliessend wurden die Transkriptionen auf Korrektheit überprüft und anonymisiert (Meyermann und Porzelt 2014). Dabei ist das Interview «formal» (ebd., 4) anonymisiert und es liegt ein Anonymisierungsprotokoll vor. Eine Re-Identifikation kann nicht ausgeschlossen werden, weshalb keines der Interviews veröffentlicht wird. Lediglich Zitate und Textpassagen, die zur Verdeutlichung der vorliegenden Untersuchung dienen, werden genutzt.

Gegenstand der Anonymisierung sind personenbezogene und personenbeziehbare Merkmale, dazu zählen unter anderem Personennamen, Ortsangaben, Bundesländer, Institutionen und Organisationen, auch Projektnamen sowie Angaben zum Förderer. Je nach Art des Merkmals wurde bei der Anonymisierung und der Pseudonymisierung unterschiedlich verfahren. Zum einen wurden die Merkmale gelöscht und durch einen Platzhalter ersetzt. Solch eine starke Abstraktion (ebd., 7) fand bei Ortsangaben und Namen von anderen Personen statt, beispielsweise wurde Nürnberg zu [Stadtname] oder Informationen wurden mittels Aggregation durch Bildung von Kategorien bearbeitet (ebd., 8). Beispielsweise ist es für die vorliegende Untersuchung nicht relevant, wie alt die Personen tatsächlich sind, weshalb sie Alterskategorien zugeordnet wurden.

3. Datenauswertung

In diesem Kapitel wird zunächst die methodologische Rahmung der Auswertungspraxis und im Anschluss das zweischrittige methodische Vorgehen dargelegt, indem zum einen im Schritt 1 die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse beschrieben wird und zum anderen im Schritt 2 die darauf aufbauende Typenbildung.

3.1 Methodologische Rahmung der Auswertungspraxis

Die Auswertung der Daten erfolgt mit der qualitativen Inhaltsanalyse. Dabei gibt es nicht *die* qualitative Inhaltsanalyse (Schreier 2014, 2), denn als solche werden in wissenschaftlichen Publikationen eine Vielzahl an Vorgehensweisen beschrieben.

Stamann, Janssen und Schreier (2016b) sehen die Vielfalt in der Anzahl inhaltsanalytischer Verfahren und ihrer jeweils forschungsspezifischen Modifikation begründet. Dabei machen die Autor:innen drei Auffassungen einer methodologischen Positionierung aus. Die Erste verankert die qualitative Inhaltsanalyse in der quantitativen Forschungstradition (u. a. Merten 1995; Rössler 2017), in der die qualitative Inhaltsanalyse ihren Ursprung hat³. Die zweite Auffassung stellt die Kombination von qualitativen und quantitativen Forschungstraditionen dar, wie z. B. Triangulation und Mixed-Methods-Ansatz (u. a. Gläser-Zikuda 2013; Groeben und Rustemeyer 2002; Mayring 2010). Die Dritte verortet sich in der qualitativen Sozialforschung (u. a. Gläser und Laudel 2013; Kuckartz 2016).

Zudem werden zahlreiche Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse unterschieden, beispielsweise die inhaltlich-strukturierende, die evaluative, die skalierende, die zusammenfassende oder die typenbildende Inhaltsanalyse. Schreier (2014) beschreibt diese Varianten, setzt sie in Beziehung und kommt zum Schluss, dass es zwei Basisformen der qualitativen Inhaltsanalyse gebe: die strukturierende

3 Zur Entwicklung und Geschichte der Inhaltsanalyse siehe Kuckartz (2014, 26ff.)

qualitative Inhaltsanalyse sowie die qualitative Inhaltsanalyse durch Extraktion. Dabei fasst Schreier zusammen, dass die strukturierende Inhaltsanalyse als zentrale Variante der qualitativen Inhaltsanalyse gelten kann (Kuckartz 2014, 26ff.)⁴. Kern der inhaltlich-strukturierenden Vorgehensweise sei es, am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben (Schreier 2014, 4). Das Vorgehen der Inhaltsanalyse durch Extraktion (Gläser und Laudel 2013) unterscheidet sich deutlich von der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse. Charakterisierend sei bei der Inhaltsanalyse durch Extraktion die sukzessive Bildung von Kategorien, ausgehend von einem Satz an theoriegeleitet entwickelten Kategorien. Durch extrahierende Zusammenfassung und Verdichtung entstehe quasi ein Paralleltext, womit Probe- oder Doppelkodierung entfallen (Schreier 2014, 17).

Mit dem Anspruch einer allgemeinen Begriffsbestimmung definieren Stratmann und Kolleg:innen

«qualitative Inhaltsanalyse als Forschungsmethode zur Systematisierung und Interpretation von manifesten und latenten Kommunikationsinhalten unter Verwendung eines Kategoriensystems» (Stamann, Janssen, und Schreier 2016a, 14).

Kategoriensysteme bzw. Kategorien gelten als Hauptinstrument der inhaltsanalytischen Arbeit. Ein Kategoriensystem ist nach der Definition von Schreier (2012, 61) ein System zur Strukturierung von Textmaterial, bestehend aus Ober- und Unterkategorien. Deren Relation zueinander vergleicht sie, analog der quantitativen Forschungstradition, mit der Beziehung zwischen Variablen (Oberkategorien) und den Ausprägungen von Variablen (Unterkategorien).

Zum Bilden von Kategorien kann grundsätzlich zwischen deduktiven und induktiven Strategien unterschieden werden. Diese können im Auswertungsprozess auch kombiniert werden (Kuckartz 2016; Mayring 2010; Schreier 2012). Deduktive Kategorienbildung kann auf theoretischen Konzepten beruhen, die als inhaltsanalytische Kategorien operationalisiert werden, aber auch auf meta- oder objekttheoretischen Konzepten, dem empirischen Forschungsstand oder auf Leitfragen eines Interviewleitfadens, in denen sich der Forschungsstand und auch das eigene Forschungsinteresse mehr oder minder transparent niederschlagen (Stamann, Janssen, und Schreier 2016b, 9). Durch deduktive Kategorien werden Korrespondenzen zwischen der Theorie, der Fragestellung und dem Auswertungsverfahren sichergestellt.

Es finden sich unterschiedliche induktive Strategien zur Kategorienbildung. Exemplarisch kann hier auf Mayring (2015) verwiesen werden. Er stellt zwei Strategien dar: einerseits die sukzessive Zusammenfassung und andererseits die Subsumtion,

⁴ Diese Varianten werden, zum Teil mit anderen Begrifflichkeiten, von Mayring, Kuckartz, Steigleder, Hsieh und Channon (2015), Boyatzis (1998), Rustemeyer (1992), Schreier (2012) beschrieben.

bei der jedoch deduktiv entwickelte Kategorien eine Voraussetzung darstellen. Schreier (2012) und Kuckartz (2016) verweisen in Anlehnung an die Grounded-Theory-Methodologie die Nutzbarmachung des offenen Kodierens. Strauss und Corbin (1996, 43ff.) bezeichnen das offene Codieren als das Aufbrechen der Daten. Sehr nah am Text werden Codes gebildet.

Kuckartz (2016) beschreibt die deduktiv-induktive Kategorienbildung. Abgeleitet aus der Bezugstheorie und den Forschungsfragen werden Kategorien gebildet und als Ausgangspunkt genommen. Diese sind nicht starr, sondern können sich im Forschungsprozess verändern und anpassen.

Um sich dem Gegenstand der teil-formalisierten Aktivitäten im Feld der Medien- und informatischen Bildung zu nähern, wird der Zugang über leitfadengestützte Interviews mit den Bildungspraktiker:innen gewählt (siehe 5.1). Für die Analyse der Strategien und Rahmenbedingungen der Bildungspraktiker:innen eignet sich die Auswertungsmethode der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, denn «Sinnverstehen im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse ist auf das Verständnis der Bedeutungen und Vorstellungen ausgerichtet, die mit einem sprachlichen Ausdruck verbunden sind» (Kuckartz 2019, o. S.).

Um dem Umstand der wenigen bisher vorliegenden Forschungserkenntnisse gerecht zu werden, wird dem methodischen Vorgehen nach Kuckartz gefolgt. Kuckartz gilt als ein Vertreter der qualitativen Inhaltsanalyse, der sich in der qualitativen Sozialforschung verortet. Die Exploration von Forschungsfeldern ist der Kern der qualitativen Sozialforschung, sodass die Daten mittels der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (angelehnt an Kuckartz 2016) und unter Verwendung einer Kombination aus induktiv und deduktiv gebildeten Kategorien ausgewertet wurden. Zur weiteren Auswertung der systematisierten Daten fand eine Typenbildung statt.

3.2 Schritt 1: inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Das Auswertungsverfahren der vorliegenden Studie orientiert sich an den Schritten der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016). Die Inhaltsanalyse ist dabei kein Standardinstrument, sondern sie muss an den konkreten Gegenstand und an das Material angepasst sein, sie wird auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert (Mayring 2015, 49).

Der Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse vollzieht sich nach Kuckartz (2018), grundsätzlich ausgehend von der Forschungsfrage, in sieben Phasen. Anhand dieser Phasen wird im Folgenden der Auswertungsprozess der vorliegenden Studie dargestellt. Wie bereits beschrieben, erstreckte sich die Erhebung über zehn Monate. Die ersten drei Phasen und Phase 5 liefen parallel ab.

«Phase 1: Initiierende Textarbeit, Markieren wichtiger Textstellen und Schreiben von Memos» (Kuckartz 2018, 101)

Jedes transkribierte und anonymisierte Interview wurde zu Beginn einmal in Gänze gelesen und initiiert bearbeitet, indem wichtige Textstellen markiert, Bemerkungen sowie Anmerkungen und (Auswertungs-)Ideen in Memos festgehalten und erste Fallzusammenfassungen erstellt wurden.

Fallzusammenfassungen

Nach der ersten Durchsicht sind für alle Interviews Fallzusammenfassungen angelegt worden. In ihnen werden keine Interpretationen vorgenommen, sie orientieren sich «strikt am Gesagten» (ebd., 59). Damit werden die einzelnen Fälle systematisch geordnet und ermöglichen eine zusammenfassende Darstellung der Charakteristika vor dem Hintergrund der Forschungsfragen (ebd., 58). Dahingehend waren in der vorliegenden Studie folgende Fragen leitend: Wie kann man das Handeln charakterisieren? Was macht das Besondere an dieser Person sowie an ihrem Angebot und an ihrem Handeln aus?

Kuckartz (2018, 62) stellt hinsichtlich der Fallzusammenfassungen vier zentrale Aspekte als bedeutend für den Forschungsprozess heraus, wobei der Team-Aspekt (1) in der vorliegenden Arbeit nebensächlich ist. Für die vorliegende Forschung ist, auch für die sich anschließende Typenbildung, zum einen der komparative Aspekt genutzt worden, indem die Zusammenfassungen als Ausgangspunkt dienen, um die Fälle zu vergleichen (2). Zum anderen lenkte der Aspekt der analytischen Differenzierung (3) den Blick auf Unterschiedlichkeiten sowie Gemeinsamkeiten. Zudem generierten Fallzusammenfassungen Kategorien und lieferten Interpretationsansätze, die in Memos vermerkt wurden (4).

Den Fallzusammenfassungen geht ein Motto bzw. eine treffende Kurzbeschreibung voraus. In kurzen prägnanten Sätzen, nur im Einzelfall sind es Zitate aus dem Interview, wird der Kern des Interviews beschrieben. In dieser Studie findet sich beispielsweise: «Kindern ermöglichen, digitale Technologien zu nutzen (IP 8)» oder «Fernsehen und Radio sind menschengemacht: Wir zeigen euch wie! (IP:22)». Kuckartz (2018, 59) unterbreitet diesen Vorschlag, weist aber auch darauf hin, dass ein Motto nützlich sein könne, es aber nicht sein müsse, denn es handele sich immer um akzentuierte Charakterisierungen mit einem mehr oder weniger hohen interpretativen Anteil (Kuckartz 2018, 60).

Die Fallzusammenfassungen sind in vier Blöcken angelegt: Zunächst wird der Hintergrund der Person (Alter, beruflicher Hintergrund; ggf. Arbeitgeber) auch für die Samplendarstellung notiert (1). Dann werden Informationen über das jeweilige Projekt (Titel, Gruppengröße, Dauer, Format, Finanzierung, Alter der Kinder, Veranstaltungsort) sowie dessen Ziele und Inhalte knapp beschrieben (2). Der dritte Block

hält die Charakteristik der Person (Auffälligkeiten und Besonderheiten) fest. Wobei insbesondere bei den Auffälligkeiten und Besonderheiten die Interviewprotokolle einbezogen und hier insbesondere darauf geachtet wurde, dass mögliche Interpretationen als solche gekennzeichnet sind (3). Schliesslich wurde die Beziehung der Forscherin (4) zur Interviewperson festgehalten (siehe dazu kritisch Thumel 2024c).

«Phase 2: Entwicklung von thematischen Hauptkategorien» (Kuckartz 2018, 101)

Die Auswertung erfolgte mit dem computergestützten Programm MAXQDA. Damit wird das Vorgehen technisch unterstützt, indem u. a. Memos erstellt werden können, die Kategorien beschreiben, definieren und mit Ankerzitaten versehen. Zudem ist es möglich, direkt an Textstellen Memos für erste Befunde anzulegen und um Auffälliges für die Interpretation festzuhalten (Phase 2).

«Phase 3: Erster Codierprozess: Codieren des gesamten (...) Materials mit den Hauptkategorien» (Kuckartz 2018, 102) und «Phase 5: Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material.» (Kuckartz 2018, 100) ⁵

In der vorliegenden Studie kam sowohl eine deduktive als auch eine induktive Kategorienbildung zum Einsatz. Dies ermöglicht ein theoriegeleitetes, aber dennoch offenes Vorgehen. Dem Güteanspruch der empirischen Verankerung wurde Rechnung getragen, indem Kategorien so angelegt wurden, dass «die Möglichkeit besteht, Neues zu entdecken und theoretische Vorannahmen in Frage zu stellen bzw. zu modifizieren» (Steinke 2019, 328). Für das mehrstufige Verfahren der Kategorienbildung (Kuckartz 2016, 97) wurde der Leitfaden als Ausgangspunkt gewählt, sodass aus dessen theoretischen und inhaltlichen Vorüberlegungen erste Hauptkategorien gebildet wurden. Kuckartz (2010, 86) betont dabei, dass diese Kategorien durch die empirische Realität verändert werden können und somit als ‚Entwürfe‘ verstanden werden müssen, jedoch nicht als vorab fixierter unabänderlicher Interpretationsrahmen. Bei der sequenziellen offenen Erstcodierung wurden weitere Kategorien ergänzt, aber auch Bestehende ausdifferenziert und überarbeitet. Dabei wurden im Laufe der Erstcodierung (Phase 3) eine Vielzahl an neuen Oberkategorien und umfangreichen Subkategorien gebildet (Phase 5). Alle Kategorien wurden in Codebeschreibungen definiert, mit Ankerzitaten versehen und ggf. wurde eine Abgrenzung zu anderen Kategorien vorgenommen. Zudem entstanden eine Vielzahl an Memos, indem Auffälliges während des Codierprozesses festgehalten wurde.

5 Dem Vorschlag von Kuckartz, die Entwicklung der Haupt- und Unterkategorien in gesonderten Phasen zu erstellen, wird nicht gefolgt. So wurde hier das Vorgehen angepasst, indem Phase 3 und Phase 5 zusammengelegt wurden.

Die Interviews wurden sequenziell bearbeitet und direkt am Text mit Kategorien versehen, die entweder neu angelegt wurden oder bereits bestanden. Eine Textstelle kann dabei auch mehreren Kategorien zugeordnet werden. Die Kategorien wurden direkt am Material «präzisiert, modifiziert und differenziert» (Kuckartz 2016, 95), wodurch das Kategoriensystem wuchs und sich entwickelte. Damit die Übersichtlichkeit bestehen bleibt, wurde das Kategoriensystem überarbeitet, systematisiert und neu organisiert, indem einerseits ähnliche Codes zusammengefasst und andererseits neue Oberkategorien festgelegt wurden (ebd., 93). Diese Systematisierung und Neuordnung des Kategoriensystems fand während des Auswertungsprozesses mehrfach statt. Das *hierarchische Kategoriensystem* (Kuckartz 2010, 199) entwickelte sich somit durch eine *deduktiv-induktive Kategorienbildung* (Kuckartz 2016, 95f.).

Um die Qualität des Codierprozesses zu sichern und um zu überprüfen, ob die Kategorien disjunkt und plausibel sind, codierten studentische Hilfskräfte mit. Dies fand zunächst gemeinsam an einem Transkript statt, wo über die Kategorien und die Kategorienbeschreibungen direkt diskutiert werden konnte. Als das Kategoriensystem dadurch präzise definiert war, wurde im Anschluss das von Hopf und Schmidt (1993), beschriebene Verfahren des konsensuellen Codierens angewandt: Zwei Personen codieren unabhängig voneinander die Interviews. In der anschließenden gemeinsamen Überprüfung diskutierten die Codierer:innen die unterschiedlichen Codierungen mit dem Ziel, einen Konsens zu erlangen. Dadurch wurde das Kategoriensystem präzise, was sich sowohl durch eine Reduktion von Subkategorien als auch durch eine ausführliche Beschreibung der Kategorien zeigte. Die Sättigung des Kategoriensystems wurde erreicht, als nur noch vereinzelt neue Kategorien gebildet wurden und sich dementsprechend ein Kategoriensystem etablierte. Alle Kategorien wurden auf ihre Disjunktion, Plausibilität und Erschöpfung geprüft (Kuckartz 2016, 85). Dies fand nach der Erstcodierung von 23 Interviews statt.

«Phase 6: Codieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem» (Kuckartz 2018, 110)

Das Kategoriensystem wurde festgelegt und alle Interviews erneut codiert, wobei die Struktur der Hauptkategorien nicht mehr verändert wurde, sondern lediglich bestehende Subkategorien zusammengefasst wurden. Das finale Kategoriensystem besteht aus sechs Hauptkategorien. In Verbindung mit den Forschungsfragen und dem Handlungsbegriff nach Geulen (1977) (vgl. Thumel 2024b) wurden die Kategorien: *Absichten; Mittel zur Zielverwirklichung* und *Vorverständnis der Realität, Rahmenbedingungen* gebildet. Dazu kommen die Kategorien *Beschreibung der Angebote* sowie *Angaben zur eigenen Person*. Letztgenannte Kategorie wird jedoch aus Gründen des Datenschutzes nicht in der Studie dargelegt.

«Phase 7: Einfache und komplexe Analysen, Visualisierungen» (Kuckartz 2018, 100)

In der siebten Phase «Einfache und komplexe Analysen, Visualisierung» (Kuckartz 2018, 117ff.) wurden neben der kategorienbasierten Auswertung anhand der Hauptkategorien auch Zusammenhänge zwischen Kategorien analysiert. Die Darstellung der Ergebnisse findet sich in Thumel (2024c).

Der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse wurde eine Typenbildung angeschlossen. Dieses Vorgehen wird im Folgenden beschrieben.

3.3 Schritt 2: Typenbildung

Die Typenbildung orientiert sich an der Definition von Kuckartz: «Aufgrund von Ähnlichkeiten in ausgewählten Merkmalsausprägungen werden Elemente zu Typen zusammengefasst. Ein Typ zeichnet sich durch die gleiche Kombination von Merkmalsausprägungen aus» (Kuckartz 2016, 143; auch Kluge 1999). Die Typenbildung ermöglicht das Verständnis eines komplexen Gegenstandsbereichs (Kuckartz 2018, 143), indem der Phänomenbereich hinsichtlich Distanzen und Ähnlichkeiten strukturiert wird (Kuckartz 2018, 146). Durch eine Vereinfachung der Komplexität des Datenmaterials und eine Reduktion von Informationen sollen Sinnzusammenhänge aufgezeigt und letztlich die soziale Realität abbildbar gemacht werden. Dabei sollen sich die gebildeten Typen in ihrer Merkmalsausprägung einerseits gegenüber anderen Typen grösstmöglich abgrenzen, was Kluge (1999, 26) externe Heterogenität auf Ebene der Typologie nennt, und andererseits wird mit der internen Homogenität die möglichst grosse Ähnlichkeit innerhalb des eigenen Typus betont. Kelle und Kluge (2010, 85) definieren *Typologie* als das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt werde (Kelle und Kluge 2010, 85). Ein Typus bezeichnet die gebildeten Teil- oder Untergruppen, «die gemeinsame Eigenschaften aufweisen und anhand der spezifischen Konstellation dieser Eigenschaften beschrieben und charakterisiert werden können» (ebd.). Dementsprechend werden mehrere Einzelfälle mit gleicher oder ähnlicher Merkmalsausprägung zu einem Typus zusammengefasst. Überdies besteht ein Typus aus mindestens zwei Merkmalen, alle Merkmale zusammen bilden den Merkmalsraum. Mehrere Typen und die Relationen untereinander bilden eine Typologie (Kuckartz 2018).

Letztendlich wurden sechs Typen herausgearbeitet, die bei Thumel (2024c) dargestellt werden. Das Vorgehen bei der Typenbildung erfolgte nach Kuckartz Ausführungen zur typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018, 152ff.), die um die Forschungsfragen kreist und die Orientierung an dem bereits entwickelten Kategoriensystem ermöglicht. Es ist Schreier (2014) zuzustimmen, dass es sich bei

genauerer Betrachtung bei der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse nicht um ein eigenständiges Verfahren handle, sondern um eine Kombination der beiden Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse sowie der Typenbildung.

Eine Typenbildung ermöglicht zum einen, die Originalität der Einzelfälle zu erhalten und zum anderen eine Verbindung von Theorie und Empirie vorzunehmen (siehe 2). Der Vergleich der Fälle ermöglicht die Abkopplung von der Spezifität des Einzelfalls, um «einen erhellenden Vergleich» (Haas und Scheibelhofer 1998, 1) herzustellen. Auf diese Weise sollen überindividuelle Muster verzeichnet werden. Dementsprechend wird versucht, über das Typische eine Generalisierung der Ergebnisse zu erzielen (ebd., 1f.).

3.3.1 Bestimmung von Sinn, Zweck und Fokus der Typenbildung

Bereits während des Codierens der Interviews machten sich Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten innerhalb der Fälle hinsichtlich derer Handlungen bemerkbar. Diese ersten Hinweise auf Muster wurden zunächst in Memos festgehalten, dann zu Kategorien verdichtet und zu Merkmalen verfestigt. Die Entscheidung, welche der aus dem empirischen Material erschliessbaren Merkmale für die vorliegende Typenbildung Relevanz besitzen und den Merkmalsraum bilden, ist das Ziel der folgenden zweiten Phase, welche sehr eng mit der ersten verbunden ist.

Für das Konzept des Merkmalsraums stellt Kluge (1999, 108f.) vier Vorteile heraus, die eine transparente, nachvollziehbare Datenanalyse unterstützt: (1) Es werde zu einer ausdrücklichen Bestimmung der Merkmale und ihrer Ausprägungen gezwungen (*Darstellung zwingt zur Explikation*). (2) Es werde einen guten Überblick über alle Kombinationen ermöglicht (*umfassende Exploration des Merkmalsraums*). (3) Die Reduktion des ursprünglichen Merkmalsraums auf einige wenige Gruppen werde veranschaulicht (*systematische und nachvollziehbare Auswertung*). (4) Auf bestehende und nicht-bestehende inhaltliche Zusammenhänge zwischen Merkmalen und ihren Ausprägungen werde im Prozess aufmerksam gemacht (*Analyse von Zusammenhängen*). Alle diese Vorteile sind im Prozess der Typenbildung zum Tragen gekommen und werden unter Schritt 4) für die vorliegende Studie ausgeführt. Kluge (1999, 110) stellt heraus, dass das Konzept des Merkmalsraums auf die Frage, welche Merkmale ausgewählt werden müssen bzw. relevant seien, keine Antwort gebe. Diese ergebe sich nur aus der Fragestellung, dem theoretischen Hintergrund und dem Datenmaterial. Das Vorgehen für die vorliegende Studie wird im folgenden Abschnitt dargelegt.

3.3.2 Auswahl der relevanten Dimensionen und Bestimmung des Merkmalsraums

Geleitet sowohl von den Forschungsfragen als auch von der Theorie wurden die drei Momente des Handelns nach Geulen (Wahrnehmung und Deutung der Ausgangssituation (A); der Formulierung der Zielvorstellung (B) und die angewandten Strategien

(C), vgl. Thumel 2024b) zunächst als primäre Merkmale bestimmt. Primäre Merkmale werden jene Merkmale genannt, die konstitutiv für die Typenbildung sind. Aus dem Material kristallisierten sich induktiv drei Fokusse, die bereits in Kategorien festgehalten wurden (Fokus *Technik* (1), Fokus *Kinder im mittleren Kindesalter* (2) und Fokus *Wissen* (3)). Diese fanden sich in mehreren Hauptkategorien. Auf diese Weise wurden drei sekundäre Merkmale bestimmt, die von der Zugehörigkeit zur Typologie abhängig sind (Kuckartz, 2018, 154). Somit wird der Merkmalsraum durch die Zusammenführung der Momente des Handelns (A), (B) und (C) mit jeweils einem der drei Fokusse (1), (2) und (3) gebildet. Kluge (1999, 108) stellt für typologische Operationen die Definition von Merkmalen samt ihren Ausprägungen als entscheidend heraus. Die neun Merkmale werden in Tabelle 2 beschrieben und im Folgenden skizziert.

	Ausgangspunkt (A)	Zielvorstellungen (B)	Mittel zur Zielverwirklichung (C)
Fokus auf Technik (1)	A1: technische Möglichkeiten und digitale Artefakte	B1: Technik und digitale Artefakte bedienen und anwenden können	C1: Technik einsetzen
Fokus auf Kinder (2)	A2: mediatisierte Lebenswelten der Kinder	B2: Selbstbestimmtes Handeln unterstützen/fördern	C2: Erfahrungen, Fragen der Kinder aufgreifen
Fokus auf Wissen (3)	A3: fehlendes Wissen der Kinder	B3: Kinder aufklären und zur Reflexion befähigen	C3: Wissensvermittlung

Tab. 2: Darstellung des Merkmalsraums.

A1: Technische Möglichkeiten und digitale Artefakte

Die Ausgangssituation stellen technische Möglichkeiten und digitale Artefakte dar. Die Interviewpartner:innen äussern eine grosse Begeisterung und Faszination für technische Geräte und digitale Artefakte und deren Funktionen, dabei wird auch die Verfügbarkeit und die Bedienung positiv hervorgehoben. Eine ausführliche Darstellung findet sich in Thumel (2024c).

A2: mediatisierte Lebenswelten der Kinder

Die Ausgangssituation stellt die tiefgreifend mediatisierten Lebenswelten der Kinder dar. Dabei werden Medienerfahrungen, Nutzungsmotive, die Faszination der Kinder miteinbezogen. Eine ausführliche Darstellung findet sich in Thumel (2024c).

A3: fehlendes Wissen der Kinder

Der Ausgangspunkt ist das fehlende Wissen der Kinder über Gefahren der Medien und deren Vermeidung, aber auch das fehlende Wissen, sich die Chancen zunutze zu machen. Eine ausführliche Darstellung findet sich in Thumel (2024c).

B1: Technik und digitale Artefakte bedienen und anwenden können

Als Ziel geben die Interviewpartner:innen an, dass Heranwachsende Technik und digitale Artefakte bedienen und anwenden können. Dabei wird in den Angeboten einerseits auf den Zugang zu Technologien sowie deren Bedienung gezielt, andererseits sollen Funktionen kennengelernt und angewandt werden. Eine ausführliche Darstellung findet sich in Thumel (2024c).

B2: Selbstbestimmtes Handeln unterstützen/fördern

Als Ziel geben die Interviewpartner:innen das Unterstützen und Fördern des selbstbestimmten Handelns an. Dabei sollen Kinder Medien und digitale Artefakte für ihre eigenen Bedürfnisse einsetzen. Das Kind soll durch den Zugang zu Medien und digitalen Technologien empowert werden. Eine ausführliche Darstellung findet sich in Thumel (2024c).

B3: Kinder aufklären und zur Analyse befähigen

Als Ziel geben die Interviewpartner:innen das Aufklären über Gefahren und die Befähigung zur Analyse an. Beispielsweise gehört dazu, rechtliche oder soziale Grundlagen usw. zu kennen, um Kinder vor Straftaten zu schützen, sowie die Förderung der Analyse- und Kritikfähigkeit. Eine ausführliche Darstellung findet sich in Thumel (2024c).

C1: Technik einsetzen

Die Strategie kommt durch den Technikeinsatz zum Vorschein. Die Interviewpartner:innen stellen den Kindern Technik zur Verfügung, an und mit der sie unterschiedliche Funktionen kennenlernen, anwenden und ausprobieren können. Es werden auch Medienprodukte gestaltet. Eine ausführliche Darstellung findet sich in Thumel (2024c).

C2: Erfahrungen, Fragen der Kind aufgreifen

Die Angebote bauen auf den Erfahrungen, Fragen und Bedürfnissen der Kinder auf. Die Interviewpartner:innen betonten, dass der Prozess vor dem Ergebnis steht und diese Strategie dadurch eine hohe Kindorientierung und eine hohe Selbsttätigkeit der Kinder aufweist. Eine ausführliche Darstellung findet sich unter Thumel (2024c).

C3: Kindern Inhalte vermitteln

In den Angeboten werden Inhalte aufbereitet und diese an die Kinder vermittelt. Dabei richtet man sich nach einem vorstrukturierten Ablauf. Eine ausführliche Darstellung findet sich in Thumel (2024c).

3.3.3 Codieren bzw. recodieren des ausgewählten Materials

In der dritten Phase kann auf die Kategorien des bereits durchgeführten inhaltlich strukturierenden Codierprozesses zurückgegriffen werden (Kuckartz 2018, 155). Dagegen sind die Fokusse für die Zielvorstellung sowie die Mittel zur Zielverwirklichung schon im Kategoriensystem angelegt worden, jedoch musste dieses für den Ausgangspunkt (A) recodiert werden.

3.3.4 Bestimmung des Verfahrens der Typenbildung durch Konstruktion der Typologie

Zuordnung der Einzelfälle auf die Merkmale

Abgeleitet aus der Handlungstheorie ist es für die Handlungstypen notwendig, dass die drei primären Merkmale, die Momente der Handlung (A, B, C), aus den Einzelfällen herausgearbeitet und den drei Fokussen zugeordnet werden. Jeder Einzelfall wurde im ersten Schritt auf die konkreten Merkmalsausprägungen hin untersucht. Die Zuordnung geschah vor dem Hintergrund der gebildeten Kategorien sowie den bisherigen Fallbeschreibungen und wurde dann samt aussagekräftigen Zitaten aus den Interviews in den Fallbeschreibungen festgehalten. Dies führte zu einer Definition der Merkmale und ihrer Ausprägungen. Dieser Zwang zur Explikation (Kluge 1999, 109), nach dem die Vergleichsdimensionen und auch die Ausprägungen exakt zu beschreiben und detailliert zu definieren sind, ist einer der zuvor beschriebenen Vorteile des Vorgehens mit Hilfe des Merkmalsraums.

Im Gegensatz zum Hinweis von Kelle und Kluge (2010, 86), dass sich manchmal in Gänze von der ursprünglichen Definition des Einzelfalles gelöst werden müsse, «wenn bspw. Typen von «Handlungsstrategien» gebildet werden, verlief die Zuordnung der Einzelfälle zu Merkmalen überwiegend eindeutig. Zu erklären ist dies durch die Berichte und Darstellungen der Interviewpartner:innen über einzelne, konkrete Angebote sowie über sich sehr ähnelnde Angebote, die sich beispielsweise nur im Thema, nicht aber im grundsätzlichen Aufbau unterscheiden. Lediglich bei sechs Einzelfällen (IP 3; IP 4; IP 10, IP 13; IP 19; IP 22) sind in den Interviews verschiedene Äusserungen zu finden, die jeweils unterschiedlichen Fokussen und somit Merkmalen im Merkmalsraum zugeordnet werden konnten. Dies war insbesondere der Fall, wenn die Personen mehrere und dabei auch unterschiedliche Angebote für Kinder im mittleren Kindesalter offerieren. Auch dies wurde in der Fallbeschreibung samt Ankerzitaten festgehalten. Diese sechs Interviews wurden noch einmal in Gänze gelesen. Dabei stellte sich bei zwei Interviews heraus, dass es sich nicht um unterschiedliche Fokusse handelte, sondern um «ideale» Angebote, die sich die Bildungspraktiker:innen wünschen, aber aufgrund von einschränkenden Rahmenbedingungen nicht umgesetzt werden können (vgl. dazu Thumel 2024c). Vier Datenerhebungsfälle (IP 3; IP 4; IP 10 und IP 13) können im Merkmalsraum mehreren

Merkmale (Fokussen) zugeordnet werden. Als Konsequenz wurde jeder dieser Einzelfälle in zwei Fälle aufgeteilt. Das wiederum führt dazu, dass sich die Grundgesamtheit von 30 Einzelfällen auf 34 erhöht.

Tabelle 3 zeigt die Häufigkeit der Fälle innerhalb des Merkmalsraums. Es wird ersichtlich, dass alle neun Merkmale im Datenmaterial gefunden werden. Dabei ist die Verteilung insbesondere bei der Ausgangssituation unausgeglichen. Die beschriebene Ausgangssituation stellt bei 25 der Fälle die tiefgreifend mediatisierten Lebenswelten der Kinder dar (siehe A2). Sieben Interviewpartner:innen stellen die Technik, die technischen Möglichkeiten oder digitale Artefakte in den Fokus (siehe A7). Lediglich zwei der Interviewpartner:innen stellen das fehlende Wissen der Kinder als Ausgangssituation dar (siehe A2). Eine etwas ausgeglichener Verteilung finden sich bei den Zielvorstellungen. Hier können sieben Fälle dem Merkmal *B1: Technik und digitale Artefakte bedienen und anwenden können* zugeordnet werden. Zehn wurden *B2 Selbstbestimmtes Handeln unterstützen/fördern* zugeordnet und 17 Fälle konnten *B3: Kinder aufklären und zur Reflexion befähigen* zugeordnet werden. Bei den Strategien dominiert mit 19 Fällen deutlich *C1: Technik einsetzen, Medienprodukte gestalten*, gefolgt von *C2: Erfahrungen, Fragen der Kind aufgreifen* mit 12 Fällen, und drei Fälle konnten *C3: Wissensvermittlung* zugeordnet werden.

	A: Ausgangspunkt	B: Zielvorstellungen	C: Strategien
1. Fokus auf Technik	7	7	19
2. Fokus auf Kinder	25	10	12
3. Fokus auf Wissen	2	17	3

Tab. 3: Häufigkeit der Merkmale in der Empirie, N= 34.

Reduktion

Da alle neun Merkmale der in Tabelle 3 ersichtlichen Neun-Felder Tafel sich im Datenmaterial auffinden lassen, können theoretisch $3^3 = 27$ merkmals-homogene Typen gebildet werden. Diese Anzahl von Typen ist hinsichtlich der Fragestellung und dem Datenmaterial unangemessen, sodass diese einer Reduktion unterlaufen. «By reduction is understood any classification as a result of which different combinations fall into one class» (Lazarsfeld, Barton 1951, 173, zitiert nach Kluge, 1999, 101). Diese Reduktion gilt als der eigentliche Kern der Typenbildung (Kluge 1999, 101). Bezugnehmend auf Barton (1955, 45ff) und Lazarsfeld (1937, 127ff; sowie Lazarsfeld, Barton 1951, 173ff.) stellt Kluge (1999, 100f.) vier verschiedene Verfahren für solch eine Reduktion vor: Vereinfachung der Dimensionen (1), Forschungspragmatische (2), funktionale oder numerische (3) Gründe. In der vorliegenden Studie wurde zunächst eine funktionale Reduktion vorgenommen, indem die Verteilung der Empirie betrachtet und nach Kombinationen gesucht wird, die in der Empirie nie oder selten auftreten. So wird der Blick auf die möglichen 27 Kombinationsmöglichkeiten

gerichtet. Hier wird die *künstliche Typenbildung* deutlich, denn von 27 Kombinationen sind im Material nur 11 zu finden. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass 16 mögliche Merkmalskombinationen nicht zu finden sind. Tabelle 4 zeigt alle 27 Möglichkeiten der Kombination samt deren Häufigkeit im Datenmaterial.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Merkmalskombination	A1 B1 C1	A1 B1 C2	A1 B1 C3	A1 B2 C1	A1 B2 C2	A1 B2 C3	A1 B3 C1	A1 B3 C2	A1 B3 C3	A2 B1 C1	A2 B1 C2	A2 B1 C3	A2 B2 C1	A2 B2 C2	A2 B2 C3	A2 B3 C1	A2 B3 C2	A2 B3 C3	A3 B1 C1	A3 B1 C2	A3 B1 C3	A3 B2 C1	A3 B2 C2	A3 B2 C3	A3 B3 C1	A3 B3 C2	A3 B3 C3
Anzahl der Fälle	4	1	0	1	0	0	1	0	0	2	0	0	4	5	0	7	6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3

Tab. 4: Die Häufigkeit der 27 Merkmalskombinationen im Datenmaterial; N=34.

Eine andere Blickrichtung wird mit der Abbildung 1 auf den Merkmalsraum eingenommen. Die Abbildung stellt die Verbindungen zwischen den Merkmalen dar. Dabei verdeutlichen die unterschiedlichen Pfeilformen die Stärke der Verbindung (siehe Legende). Als stärkste Verbindung ist jene von A2 zu B3 zu verzeichnen, dicht gefolgt von A2 zu B2. Keine Verbindung besteht sowohl von A3 zu B1 und B2, als auch von B2 zu C3. Diese «umfassende Exploration des Merkmalsraums» (Kluge 1999, 109) wird als zweiter Vorteil des Konzepts des Merkmalsraums gesehen. Denn die Kombination zunächst aller Merkmale bietet einen Überblick über den gesamten Merkmalsraum und somit auch über alle Kombinationsmöglichkeiten.

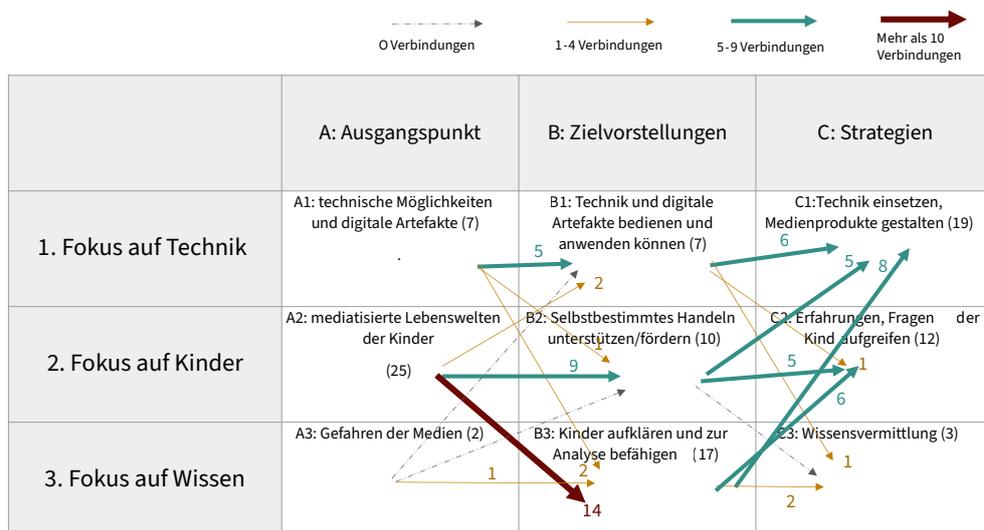


Abb. 1: Verbindungen zwischen den Merkmalen im Merkmalsraum.

Die nicht in der Empirie gefundenen Kombinationen werfen Fragen auf, die nach Erklärungen für diese Verteilung suchen lassen. Wenn diese bestehenden und nicht-bestehenden Verbindungen zwischen den Merkmalen und ihren Ausprägungen auf

ihren inhaltlichen Zusammenhang hin analysiert werden, kommt ein weiterer Vorteil des Konzepts des Merkmalsraums zum Vorschein, den Kluge (1999, 109) als «Analyse von Zusammenhängen» (ebd.) bezeichnet.

An dieser Stelle kann auf die bereits dargelegten Vorteile des Konzept des Merkmalsraums verwiesen werden (ebd., 108f.). Die Explikation des Merkmalsraums legt neben dem Prozess zur Merkmalsdefinition und zu deren Kombinationsmöglichkeiten auch den Prozess der Informationsreduktion offen (ebd., 109). Nach der grösstmöglichen Dehnung wird deren Reduktion dargelegt. Somit ist der vierte von Kluge beschriebene Vorteil auch vertreten: die «systematische und nachvollziehbare Auswertung» (ebd.), die den Prozess der Reduktion der Gruppen beschreibt, der zur Typenbildung führt.

Neben der bereits beschriebenen funktionalen Reduktion wurde im zweiten Schritt eine vergleichende Kontrastierung vorgenommen. Die bereits durchgeführte funktionale Reduktion verringerte die Zahl der Gruppen von den möglichen 27 auf 11. Um zu überprüfen, ob sich die Zahl weiter reduzieren lässt, indem die Gruppen verdichtet werden, wurden mit den Einzelfällen der elf Gruppen eine vergleichende Kontrastierung vorgenommen. Dies gilt als das zentrale Verfahren der Typenbildung (Kelle und Kluge 2010, 85). Damit sollen Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu sogenannten «Sinnzusammenhängen» (Kelle und Kluge 2010, 90) herausgearbeitet und gebündelt werden. Mit deren Hilfe kann das Datenmaterial strukturiert und Typologien entwickelt werden, was letztlich die Grundlage für die Theoriebildung darstellt (ebd.). Um zu einer «richtigen kausalen Deutung typischen Handelns» und zu «verständlichen Handlungstypen» zu gelangen (Weber 1921/1972, 5f, zitiert nach Kelle & Kluge, 2010, 90), «müssen sowohl empirische Regelmässigkeiten und Korrelationen (also in diesem Fall: die Tatsache, dass bestimmte Merkmalskombinationen im Datenmaterial beobachtbar sind) festgestellt als auch die bestehenden Sinnzusammenhänge analysiert werden» (Kelle und Kluge 2010, 90). Dabei ist nachrangig, wie viele Fälle ein Typus tatsächlich hat, sondern anhand der Kontrastierung «soll ein facettenreicher Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit gezeigt werden» (Haas und Scheibelhofer 1998, 19).

Für die weitere Reduktion wurden die Fallzusammenfassungen genutzt und nach «Kriterien der Ähnlichkeit sortiert, geordnet und gruppiert» (Kuckartz 2016, 151). Dafür wurden alle 34 Fallbeschreibungen ausgedruckt und die bisherige Zugehörigkeit zu den elf Gruppen farblich markiert. Die Orientierung an einem Fokus (A1B1C1; A2B2C2; A3B3C3) wurden als Eckfälle festgelegt und die weiteren Einzelfälle nach Ähnlichkeit bzw. Distanz angeordnet. Die Vergleichsdimensionen und der Prozess der Abwägungen wurden dokumentiert und lieferten elementare Hinweise für die Erklärung und das Verstehen der Sinnzusammenhänge. In der vorliegenden Studie wurden daher, so wie Kelle und Kluge (2010, 102) das Vorgehen beschreiben, durch Vergleiche Gruppen zusammengefasst, die eine grosse Ähnlichkeit aufweisen.

So konnten letztlich die Gruppen auf sechs Typen verringert werden, die sich durch die Zuordnung der 34 Fälle zu den Typen verfestigten. Tabelle 5 zeigt, welche Merkmalskombinationen der elf Gruppen zu welchem Typ zusammengefasst wurde.

	Typ I: Technik nahebringendes Handeln	Typ II: Gefahrenreduzierendes, wissensvermittelndes Handeln	Typ III: Alltagsorientiertes unterstützendes Handeln	Typ IV: Veranschaulichendes aufklärendes Handeln	Typ V: Praktisch aufforderndes Handeln	Typ VI: Konzepte anschaulich machendes Handeln
Merkmalskombinationen (Häufigkeit)	A1B1C1: 4 A1B1C2: 1 A2B1C1: 2	A3B3C3: 2 A2B3C2: 4 A2B3C3: 2	A2B2C2: 5	A2B3C1: 8	A1B2C1: 1 A2B2C1: 4	A1B3C1: 1
Anzahl der Fälle	7	8	5	8	5	1

Tab. 5: Zuordnung der Merkmalskombinationen zu Typen und Anzahl der Fälle.

Zuordnung aller Fälle der Studie zu den gebildeten Typen

Die 34 Einzelfälle wurden den sechs Typen zugeordnet. Die eindeutige Zuordnung der Fälle wird von Kuckartz (2018, 157) als elementar beschrieben.

3.3.5 Beschreibung der Typologie, der einzelnen Typen und vertiefende Einzelfallinterpretationen

Für die Beschreibung der Typen ist auf Informationen aus unterschiedlichen Quellen zurückgegriffen worden: Einerseits aus der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse, was sowohl Ankerzitate als auch Memos beinhaltet. Andererseits wurden die Fallbeschreibungen und die Interviewprotokolle zur Hilfe genommen. Zudem erwiesen sich die Diskussionsprotokolle und Notizen über die Interviews, die in zwei Merkmalskombinationen und dadurch auch zwei Fälle aufgeteilt wurden, als besonders hilfreich.

Im Folgenden werden die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede hinsichtlich des Merkmalraums der Typologie dargelegt. Eine ausführliche Beschreibung findet sich im Ergebniskapitel (Thumel 2024c).

1. Technik nahebringendes Handeln

Die Gemeinsamkeit des «Technik nahebringenden Handeln»-Typus ist die Zielstellung, Technik und digitale Artefakte bedienen und anwenden zu können. So sind alle sieben Einzelfälle dieser Zielstellung zugeordnet worden [A1B1C1 (4); A1B1C2 (1); A2B1C1 (2)].

Die Unterschiede innerhalb des Typus finden sich zum einen in der Auswahl des Mittels, indem eine Person nicht Technik einsetzt, um dieses Ziel zu erreichen, sondern die Erfahrung der Kinder aufgreift. Zum anderen setzen zwei Personen an der tiefgreifenden mediatisierten Lebenswelt der Kinder an, die anderen fünf nehmen die technischen Möglichkeiten und digitalen Artefakte als Ausgangspunkt (oder: rücken diese in den Fokus). Somit ist im *Typ I. «Technik nahebringendes Handeln»* eine deutliche Orientierung auf den Fokus Technik zu verzeichnen. Dies verdeutlichen auch jene vier Fälle, die in allen drei Varianten dem Fokus Technik (1) zugeordnet wurden.

II. Gefahrenreduzierendes wissensvermittelndes Handeln

Die Gemeinsamkeit des gefahrenreduzierenden wissensvermittelnden Handeln-Typus ist die Zielstellung, Kinder aufzuklären und zur Reflexion zu befähigen. So sind alle acht Einzelfälle dieser Zielstellung zugeordnet worden [A3B3C3 (2); A2B3C2 (4); A2B3C3 (2)].

Die Unterschiede innerhalb des Typus finden sich zum einen in der Ausgangssituation, da zwei der Fälle beim fehlenden Wissen der Kinder ansetzen und die anderen sechs bei deren tiefgreifend mediatisierter Lebenswelt. Zum anderen im Mittel zur Zielverwirklichung: Vier Fälle wurden C3 Wissensvermittlung zugeordnet, die anderen vier zu C2 Erfahrungen und Fragen der Kinder aufgreifen. *Typ II. Gefahrenreduzierendes, wissensvermittelndes Handeln* weist eine Orientierung auf den Fokus Wissen auf.

III. Alltagsorientiertes unterstützendes Handeln

Alle fünf Einzelfälle des alltagsorientierten unterstützenden Handeln-Typus weisen die gleiche Kombination der Merkmale auf. Der Ausgangspunkt ist A2 mediatisierte Lebenswelten der Kinder, die Zielstellung ist B2 Selbstbestimmtes Handeln unterstützen/ fördern, und das Mittel zur Zielverwirklichung ist C2 Erfahrungen, Fragen der Kind aufgreifen (A2B2C2: 5). So ist der Fokus Kind dominant.

IV. Veranschaulichendes aufklärendes Handeln

Die Gemeinsamkeit des veranschaulichenden aufklärenden Handeln-Typus ist die Kombination aus B3 Kinder aufklären und zur Reflexion befähigen mit C1 Technik einsetzen, Medienprodukte gestalten [A1B3C1 (1); A2B3C1 (8)].

So liegen die Unterschiede in der Ausgangssituation. Lediglich ein Einzelfall setzt bei A1 Technische Möglichkeiten an, alle anderen bei der tiefgreifend mediatisierten Lebenswelten der Kinder.

V. *Praktisch ermutigendes Handeln*

Die Gemeinsamkeit des «*praktisch ermutigenden Handeln*»-Typus ist die Kombination aus B2 Selbstbestimmtes Handeln unterstützen/fördern/befähigen mit C1 Technik einsetzen, Medienprodukte gestalten [A1B2C1 (1); A2B2C1 (4)]. Folglich liegen die Unterschiede in der Ausgangssituation, wobei nur ein Einzelfall der Ausgangssituation A1 Technische Möglichkeiten und digitale Artefakte, zugeordnet wurde.

VI. *Konzepte anschaulich machendes Handeln*

Die Besonderheit der «*Konzepte machendes Handeln*»- Typus ist die Kombination aus B1 (Technik und digitale Artefakte bedienen und anwenden können) und C3 Wissensvermittlung. Somit wird auf ein Technikverständnis gezielt, jedoch ohne den Einsatz von Technik. Da sich nur ein Fall im Sample findet, der diesem Typus zugeordnet werden kann, können an dieser Stelle keine Unterschiede identifiziert werden.

Deutlich wird an dieser Darstellung, dass der Ausgangssituation bei den gebildeten Typen nur eine geringe Rolle zukommt. Dennoch wird an dem Merkmal festgehalten, da sich dieses primäre Merkmal aus der Theorie gebildet hat.

3.3.6 *Analyse der Zusammenhänge zwischen Typen und sekundären Informationen sowie Kategorien*

Um Zusammenhänge zu analysieren, wurden im ersten Schritt sekundäre Informationen dazugenommen. Dabei betont Kuckartz (2018), sekundär bedeute keineswegs zweitrangig, sondern lediglich, dass es sich um Merkmale handle, die nicht primär der Typenbildung zugrunde lagen (Kuckartz 2018, 159). Für die Zusammenhangsanalyse der Typologie wurden als sekundäre Informationen die soziodemographischen Variablen der Bildungspraktiker:innen (das Geschlecht, das Alter, die Qualifikation wie auch das Beschäftigungsverhältnis); die Hauptkategorie *Angebot* (Alter der Kinder, das Format, der Veranstaltungsort, der Betreuungsschlüssel, die Kosten) und die inhaltliche Schwerpunktsetzung der Angebote untersucht. Die Ergebnisse der Analyse wurden tabellarisch festgehalten.

Komplexe Zusammenhänge zwischen Typen und anderen Kategorien

In der letzten Phase steht die Frage nach komplexen Zusammenhängen zwischen den gebildeten Typen und dem empirischen Material im Fokus. Im Falle einer vorangegangenen qualitativen Inhaltsanalyse, wie in der vorliegenden Studie, können Zusammenhänge mit anderen Kategorien festgestellt und analysiert werden (Kuckartz 2018, 159). Somit ist neben dem Herausarbeiten der Merkmalskombinationen auch die Analyse der bestehenden Sinnzusammenhänge zentral. Kelle und Kluge (2010) betonen, dass der Prozess der Typenbildung nicht als eine rein technische (Re)Konstruktion von Merkmalsräumen oder eine Identifikation von Merkmalskombinationen

verstanden werden dürfe, denn diese Sinnzusammenhänge bilden die eigentliche Grundlage für die Theoriebildung (Kelle und Kluge 2010, 90). Herausgearbeitet werden die Strategien der gebildeten Typen im Umgang mit gesellschaftlichen, institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen sowie mit den Spannungsverhältnissen zwischen Schutz, Teilhabe und Autonomie.

4. Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde das empirische Vorgehen der Studie transparent gemacht. Mit 31 Bildungspraktiker:innen im Feld der Medien- und informatischen Bildung wurden im Zeitraum von Juli 2019 bis April 2021 bundesweit leitfadengestützte Interviews geführt.

Für die Samplestruktur wurden folgende drei Aspekte festgelegt: die Interviewpartner:innen sind ausserschulisch in Deutschland tätig (1). Zudem müssen die Bildungspraktiker:innen direkt mit Kindern zwischen 5 und 9 Jahren zusammenarbeiten (2). Die Zielstellung der Angebote umfasst im weiten Sinne das Themengebiet Medien- und informatische Bildung (3). Rekrutiert wurden die Interviewpartner:innen in einem zweischrittigen Samplingverfahren. Nach einer Annäherung an das Feld der Medien- und informatischen Bildung für Kinder im mittleren Kindesalter wurden fünf Bildungspraktiker:innen rekrutiert, die sich hinsichtlich der Angebote, der Bildungsorte sowie der Zielgruppe stark voneinander unterscheiden. Im zweiten Schritt wurden sowohl über das Snowball-Sampling als auch mit dem theoretischen Sampling weitere Interviewpartner:innen ausgewählt. Das Kriterium für den Abbruch des Samplings war die theoretische Sättigung. Ein Interview erfüllte nicht die Samplestruktur und wurde aus der Untersuchung ausgeschlossen (N=30).

Das Sample erweist sich hinsichtlich der Qualifizierung, des Beschäftigungsverhältnisses und des Arbeitsortes als äusserst heterogen. Ein Drittel der Befragten ist primär pädagogisch qualifiziert, alle weisen sie hohe formale Abschlüsse auf. Die Beschäftigungsverhältnisse reichen von der ehrenamtlichen Tätigkeit über die Selbstständigkeit bis hin zu Anstellungen.

Der Leitfaden beinhaltet fünf Bereiche: Zunächst die Angebotsebene, die Kompetenzdimensionen und die Ziele, dann die Rahmenbedingungen und Bedarfe sowie die Angaben zur eigenen Person. Die aufgezeichneten Interviews wurden transkribiert sowie anonymisiert und in zwei methodischen Schritten ausgewertet. Zunächst wurden die Interviews mit der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) mit Hilfe der Analysesoftware MAXQDA codiert. Die Kategorienbildung fand dabei sowohl induktiv als auch deduktiv statt. Dieser Analyse schliesst sich eine Typenbildung an, indem mit dem Konzept des Merkmalsraums und mit einem mehrschrittigen Reduktionsverfahren eine Typologie mit sechs Typen gebildet wurde.

Literatur

- Bohnsack, Ralf. 2014. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft 8242. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 2010. «Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)». https://www.dgfe.de/fileadmin/Ordner-Redakteure/Satzung_etc/Ethikkodex_2016.pdf.
- Dresing, Thorben, und Thorsten Pehl. 2015. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg. https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf.
- Geulen, Dieter. 1977. *Das vergesellschaftete Subjekt: Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie*. 1. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 586. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gläser, Jochen, und Grit Laudel. 2010. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. 4. Auflage. Lehrbuch. Wiesbaden: VS.
- Gläser, Jochen, und Grit Laudel. 2013. «Life with and Without Coding: Two Methods for Early-Stage Data Analysis in Qualitative Research Aiming at Causal Explanations». *Forum qualitative Sozialforschung* 14 (2). <https://doi.org/10.17169/fqs-14.2.1886>.
- Gläser-Zikuda, Michaela. 2013. «Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien». *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* Kolloquium Fremdsprachenunterricht. <https://doi.org/10.25656/01:12857>.
- Groeben, Norbert, und Ruth Rustemeyer. 2002. «Inhaltsanalyse». In *Qualitative Forschung: Grundlagen und Methoden*, herausgegeben von Eckard König, und Peter Zedler. 2. Auflage, 233–58. UTB Pädagogik, Erziehungswissenschaft 8218. Weinheim, Basel: Beltz.
- Haas, Barbara, und Ella Scheibelhofer. 1998. *Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung: eine methodologische Analyse anhand ausgewählter Beispiele*. Reihe Soziologie/ Institut für Höhere Studien, Abt. Soziologie Bd. 34. Wien.
- Helfferrich, Cornelia. 2011. *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Auflage. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>.
- Hoffmann-Riem, Christa. 1980. «Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie». *Der Datengewinn. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 32 (2): 339–72.
- Hopf, Christel. 1978. «Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung/Pseudo-exploration – Thoughts on the techniques of qualitative interviews in social research». *Zeitschrift für Soziologie* 7 (2): 97–115. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1978-0201>.
- Hopf, Christel, und Christiane Schmidt. 1993. «Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen: Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema». <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-456148>.

- Kelle, Udo, und Susann Kluge. 2010. *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. 2., überarbeitete Auflage. Qualitative Sozialforschung 15. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>.
- Kluge, Susann. 1999. *Empirisch begründete Typenbildung: Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich. Zugl. Bremen, Univ., Diss., 1998.
- Kuckartz, Udo. 2010. *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6>.
- Kuckartz, Udo. 2016. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. durchgesehene Aufl. Grundlagentexte Methoden. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo. 2018. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Grundlagentexte Methoden. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo. 2019. «Qualitative Inhaltsanalyse: von Kracauers Anfängen zu heutigen Herausforderungen». *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, Vol 20, No 3 (2019): Qualitative Content Analysis I. <https://doi.org/10.17169/FQS-20.3.3370>.
- Lamnek, Siegfried. 2010. *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 11., aktual. und überarb. Aufl. Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl. Beltz Pädagogik. Weinheim: Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflucht-1136370>.
- Merkens, Hans. 2006. *Pädagogische Institutionen: Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90198-5>.
- Merkens, Hans. 2019. «4.4 Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion». In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke. 13. Auflage, Originalausgabe, 286–99. Rororo Rowohlt's Enzyklopädie 55628. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie.
- Merten, Klaus. 1995. *Inhaltsanalyse: Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. 2., verbesserte Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Merton, Robert, Majorie Fiske, und Patricia Kendall. 1956. *The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures*. New York: Free Press.
- Meyermann, Alexia, und Maike Porzelt. 2014. «Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten». <https://www.forschungsdaten-bildung.de/files/fdb-informiert-nr-1.pdf>.
- Patton, Michael Quinn. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2. ed., [Nachdr.]. Newbury Park, Calif. Sage. <https://aulasvirtuales.files.wordpress.com/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf>.

- Przyborski, Aglaja, und Monika Wohlrab-Sahr. 2014. *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 4. Auflage. Oldenburg: De Gruyter. <http://lehre.martinvooss.de/wp-content/uploads/2020/05/Mod-2-Przyborski-Wohlrab-Sahr-2014-Qualitative-Sozialforschung.-Ein-Arbeitsbuch.pdf>.
- Rössler, Patrick. 2017. *Inhaltsanalyse*. 3. überarbeitete Auflage, Online-Ausgabe. utb-studie-book 2671. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius. <https://doi.org/10.36198/9783838547060>.
- Schreier, Margrit. 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Schreier, Margrit. 2014. «Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten». *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 15 (1): Artikel 18. <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>.
- Stamann, Christoph, Markus Janssen, und Margrit Schreier. 2016a. «Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 17 (3). <https://doi.org/10.17169/fqs-17.3.2581>.
- Stamann, Christoph, Markus Janssen, und Margrit Schreier. 2016b. *Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung*. Mannheim.
- Steinke, Ines. 2019. «Gütekriterien qualitativer Forschung». In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke. 13. Auflage, Originalausgabe, 319–31. Rororo Rowohlts Enzyklopädie 55628. Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie.
- Strauss, Anselm L., und Juliet M. Corbin. 1996. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, Calif. Sage.
- Thumel, Mareike. 2024a. «Sozialisation in mediatisierten Lebenswelten: Theoretische und empirische Zugänge». In *Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung. Eine explorative Interviewstudie mit Bildungspraktiker:innen über deren teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter*, 1–77. Dissertationen in der Zeitschrift MedienPädagogik. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.mt/2024.05.02.X>.
- Thumel, Mareike. 2024b. «Handeln im Kontext der Medien- und informatischen Bildung: Theoretische und empirische Zugänge». In *Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung. Eine explorative Interviewstudie mit Bildungspraktiker:innen über deren teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter*, 79–160. Dissertationen in der Zeitschrift MedienPädagogik. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.mt/2024.05.03.X>.
- Thumel, Mareike. 2024c. «Spannungsfelder und Herausforderungen im Feld der Medien- und informatischen Bildung». In *Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung. Eine explorative Interviewstudie mit Bildungspraktiker:innen über deren teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter*, 193–268. Dissertationen in der Zeitschrift MedienPädagogik. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.mt/2024.05.05.X>.

**Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung.
Eine explorative Interviewstudie mit Bildungspraktiker:innen über deren
teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter**

Spannungsfelder und Herausforderungen im Feld der Medien- und informatischen Bildung

Mareike Thumel¹ 

¹ Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Abstract

Die Studie beschäftigt sich mit Angeboten im Feld der Medien- und informatischen Bildung für Kinder im mittleren Kindesalter, wobei der Fokus auf den Strategien und Rahmenbedingungen der Bildungspraktiker:innen liegt. In diesem Beitrag werden die Ergebnisse dargelegt, beginnend mit der Darstellung der Informationen über die Aktivitäten im Feld der Medien- und informatischen Bildung für Kinder im mittleren Kindesalter. Deskriptiv werden die Angebote beschrieben. Anschliessend werden die Teilforschungsfragen beantwortet. Diese strukturieren den Aufbau des Kapitels.

Begonnen wird mit Forschungsfrage 1: «Welche Absichten verfolgen die Bildungspraktiker:innen in ihren Angeboten?». Das daran anschliessende Kapitel beantwortet die Forschungsfrage 2: «Welche Mittel haben die Bildungspraktiker:innen, um die antizipierten Ziele in ihrem Arbeitsumfeld zu erreichen?»

Im Anschluss wird die dritte Forschungsfrage: «Welche Rahmenbedingungen beeinflussen die Arbeit der Bildungspraktiker:innen?» beantwortet. Hier wird jeweils die Perspektive der Bildungspraktiker:innen auf institutionelle, organisatorische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen sowie deren individuelle Perspektive auf die mediatisierten Lebenswelten dargelegt. Die Rahmenbedingungen werden im Anschluss in einem Modell zusammengeführt.

Um die vierte Forschungsfrage: «Inwieweit unterscheiden sich die Handlungen der Bildungspraktiker:innen voneinander?» zu beantworten, wurde eine Typenbildung durchgeführt (siehe Thumel 2024c). Die Typologie brachte sechs verschiedene Handlungsentwürfe zum Vorschein.

Im Anschluss werden die Ergebnisse diskutiert (Kapitel 6). Dabei wird die Typologie theoretisch rückgebunden und sowohl die Bildungspraktiker:innen als auch die Kinder im mittleren Kindesalter, samt deren zentralen Spannungsfeldern, in den Blick genommen. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit der Schlussbetrachtung und einem Ausblick, der sowohl die Reflexion der Methode sowie Limitationen beinhaltet als auch die zentralen Befunde und Desiderate herausstellt.

Areas of Tension and Challenges in the Field of Media and IT Education

Abstract

The study deals with offers in the field of media and IT education for middle-aged children, with a focus on the strategies and framework conditions of educational practitioners. This article presents the results, starting with the presentation of information on activities in the field of media and IT education for middle-aged children. The offers are described descriptively. The sub-research questions are then answered, structuring the structure of the chapter.

It begins with research question 1: «What are the intentions of the educational practitioners in their programs? The following chapter answers research question 2: «What means do educational practitioners have to achieve the anticipated goals in their working environment?»

This is followed by the third research question: «What framework conditions influence the work of educational practitioners? Here, the perspective of the educational practitioners on institutional, organizational and social framework conditions as well as their individual perspective on the mediatized lifeworlds are presented. The framework conditions are then brought together in a model.

In order to answer the fourth research question: «To what extent do the actions of educational practitioners differ from one another?», a typology was created (see Thumel 2024c). The typology revealed six different types of action.

The results are then discussed (Chapter 6). The typology is theoretically linked back and both the educational practitioners and the children in middle childhood, including their central areas of tension, are taken into consideration. This chapter concludes with the final consideration and an outlook, which includes a reflection on the method and limitations as well as highlighting the central findings and desiderata.

1. Die Angebote im Feld der Medien- und informatischen Bildung für Kinder im mittleren Kindesalter

«There can be no keener revelation of a society's soul than the way in which it treats its children.» (Nelson Mandela 1995)

Bildungspraktiker:innen, die im Feld der Medien- und informatischen Bildung teil-formalisierte Aktivitäten für Kinder im mittleren Kindesalter bereitstellen, führen mehrere Angebote durch, sodass zum Teil eine Person nicht über ein spezielles Angebot sprach, sondern von mehreren unterschiedlichen Angeboten berichteten. So sind im Folgenden Mehrfachnennungen einer Person möglich und dementsprechend dargestellt. Daraus folgt, dass die angegebene Anzahl nicht mit der Anzahl

der interviewten Personen übereinstimmt. In diesem Kapitel werden der zeitliche Umfang, das Alter der Kinder, die Veranstaltungsorte, die Gruppengröße sowie der Betreuungsschlüssel und die Kosten der Angebote dargestellt. Erklärungen und Zusammenhänge finden sich im Kapitel 4.5.

1.1 Zeitlicher Umfang der Angebote und Formate

Der zeitliche Umfang der Angebote erweist sich als heterogen (vgl. Tabelle 1).

zeitlicher Umfang		Anzahl	Fallnummer
Workshops von 1,5-3 Stunden		19	IP 7, IP 9, IP 11, IP 14, IP 15, IP 16, IP 17, IP 18, IP 19, IP 20, IP 21, IP 23, IP 24, IP 25, IP 26, IP 28, IP 29, IP 30, IP 31
eintägiges Projekt		11	IP 1, IP 2, IP 3, IP 4, IP 10, IP 12, IP 17, IP 18, IP 22, IP 24, IP 26
offenes Angebot		4	IP 8, IP 25, IP 11, IP 30
wiederholt stattfindende Angebote für dieselbe Kindergruppe		4	IP 2, IP 17, IP 23, IP 31
mehrtägige Projekte	zweitägig	3	IP 11, IP 12, IP 27
	dreitägig	1	IP 13
	Projektwoche	6	IP 3, IP 4, IP 12, IP 21, IP 29, IP 31

Tab. 1: Umfang der Angebote [Mehrfachnennung möglich, N= 48].

Die meisten Angebote sind kurzzeitige Aktivitäten mit Beschränkung auf einen Tag. 19 Personen bieten 1,5- bis 3-stündige Workshops und 11 Personen einen Projekttag an. Zudem fallen in die kurzzeitigen Interventionen auch die Kindergeburtstage. Auch die offenen Angebote, von vier Personen genannt, sind auf einen Tag begrenzt:

«Sie können 15 Minuten bleiben, sie können drei Stunden bleiben, je nachdem, // wie sie Lust haben. [...] Also es gibt eben keinen Anfang und kein Ende, es // ist jetzt [!: Ja. //] kein (.) / kein Workshop» (IP 11: 76).

Eine Besonderheit stellen die Formate dar, die zwar auch nur bis zu zwei Stunden dauern, aber regelmässig mit derselben Kindergruppe stattfinden. Diese werden von vier Interviewten angegeben (IP 2, IP 17, IP 23, IP 31). Exemplarisch kann hier das Angebot des Offenen Ganztags genannt werden, die sich meist über ein Halbjahr oder ein Schuljahr strecken (IP 2, IP 17, IP 23, IP 31). Von mehrtägigen Projekten

berichten vier Personen und von Projektwochen sechs Personen. Für Schulkinder werden Ferienprojekte angeboten, die dann eine ganze Woche umfassen. Für Kinder im Elementarbereich umfassen die Projekte in der Kindertagesstätte meist wenige Tage (IP 3: 82f., IP 5: 68, IP 10: 23, IP 17:5, IP 27: 21).

1.2 *Alter der Kinder*

Bedingt durch das Samplekriterium adressieren die befragten Bildungspraktiker:innen ihre Angebote an Kinder zwischen fünf bis neun Jahren, jedoch sind nicht alle Angebote für alle Altersstufen des mittleren Kindesalters geöffnet.

Hierbei nimmt das achte Lebensjahr eine besondere Stellung ein. So lassen sich eine Gruppe von Angeboten identifizieren, die sich an Kinder bis sieben Jahre richten (IP 3, IP 4, IP 5, IP 8, IP 10, IP 12, IP 14, IP 17, IP 18, IP 20, IP 23, IP 24, IP 25, IP 26, IP 27, IP 28, IP 30) und Angebote, die Kinder ab acht Jahren offenstehen (IP 7, IP 9, IP 13, IP 15, IP 16, IP 19, IP 21, IP 22, IP 29, IP 31).

1.3 *Veranstaltungsorte*

Als Angebotsorte kristallisieren sich drei unterschiedliche Felder heraus. Zum einen finden die Angebote in außerschulischen Bildungsorten wie Museen, Bibliotheken, Jugend- oder Gemeindehäusern und auch in den eigenen Räumlichkeiten der Vereine statt (IP 1, IP 4, IP 8, IP 9, IP 10, IP 11, IP 14, IP 15, IP 17, IP 18, IP 21, IP 23, IP 24, IP 29, IP 30). Zudem werden Räumlichkeiten von Firmen genutzt (IP 15, IP 21, IP 31) und schlussendlich gibt es Angebote in Bildungseinrichtungen wie Kindertageseinrichtungen (IP 2, IP 3, IP 4, IP 5, IP 10, IP 17, IP 18, IP 24, IP 26, IP 27) und Schulen (IP 1, IP 2, IP 3, IP 4, IP 9, IP 10, IP 12, IP 13, IP 16, IP 19). Die Räumlichkeiten der Schulen werden dabei in zweierlei Hinsicht genutzt: Einerseits finden die Angebote für ganze Schulklassen vormittags im Regelunterricht statt, andererseits werden Nachmittagskurse im Rahmen der Ganztagsbetreuung angeboten.

Neun der Interviewpartner:innen (IP 5, IP 7, IP 11, IP 14, IP 20, IP 22, IP 25, IP 28, IP 29) haben die Möglichkeit, die Angebote in eigenen Räumlichkeiten stattfinden zu lassen. Die anderen Interviewpartner:innen nutzen für ihre Angebote weitere Räume, wofür oftmals Kooperationen eingegangen werden: «Ich stecke immer in so (.) vielleicht so Dreiecksbeziehungen. Ich hab mit den einen zu tun, die mich beauftragen oder mit denen ich etwas entwickle, (.) und die anderen, bei denen das dann ist» (IP 1: 81).

1.4 Gruppengrösse und Betreuungsschlüssel

Die Gruppengrösse der Angebote zeichnen ein einheitliches Bild, diese richten sich alle an Gruppen mit 15-20 Kindern. Jedoch wird nicht der Gruppengrösse eine zentrale Rolle zugeschrieben, sondern dem Betreuungsschlüssel (IP 2: 48, IP 4: 152, IP 5: 104f., vgl. Rahmenbedingung 6.5.1.3). Dieser variiert innerhalb der Angebote (vgl. Tabelle 2), was an der Streuung verdeutlicht werden kann. So finden sich drei Angebote in einem Betreuungsschlüssel von 1:2, wohingegen es auch Angebote mit einem Betreuungsschlüssel von 1:14 gibt.

Betreuungsschlüssel Erwachsene:r/Kind	Anzahl	Fallnummer
1:2	2	IP 17, IP 31
1:3	1	IP 8
1:4	2	IP 18, IP 20
1:5	4	IP 1, IP 4, IP 9, IP 13, IP 25
1:9	11	IP 1, IP 7, IP 11, IP 14, IP 15, IP 23, IP 25, IP 26, IP 27, IP 28, IP 29
1:14	8	IP 2, IP 3, IP 12, IP 20, IP 21, IP 22, IP 24, IP 30

Tab. 2: Betreuungsschlüssel innerhalb der Angebote.

1.5 Kostenbeiträge der Angebote

Der Grossteil der Angebote steht den Kindern kostenlos zur Verfügung, 27 Interviewpartner:innen berichten, dass für die Teilnahme keine Gebühr anfällt (IP 1, IP 2, IP 3, IP 4, IP 5, IP 8, IP 9, IP 10, IP 11, IP 12, IP 13, IP 14, IP 15, IP 16, IP 17, IP 18, IP 19, IP 20, IP 21, IP 23, IP 24, IP 25, IP 26, IP 27, IP 28, IP 29, IP 30). Sechs Interviewpartner:innen geben Kostenbeiträge von bis zu fünf Euro (IP 1, IP 7, IP 15, IP 21, IP 29, IP 31) und vier Personen von Kosten bis zu zehn Euro für die Teilnahme am Angebot an (IP 7, IP 17, IP 21, IP 31). Keine:r der Interviewpartner:innen finanziert das Angebot ausschliesslich über eine Teilnahmegebühr. Die Finanzierung der Angebote wird im Kapitel 4.2.2 beschrieben.

Zusammenfassung

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Formate der teilformalisierten Aktivitäten nicht standardisiert sind und sich stark unterscheiden. Dabei weisen sie Unterschiede nicht nur im zeitlichen Umfang, sondern auch hinsichtlich des Kostenbeitrags sowie des Betreuungsschlüssels auf. Die Angebote finden an zahlreichen Orten statt.

2. Absichten

Um die zweite Forschungsfrage nach den Absichten der Tätigen zu beantworten, haben sich aus dem Material induktiv drei Themenbereiche herausgebildet. Einerseits *Kinder: stärken, unterstützen und fördern*, andererseits *Wissen: über digitale Technologien und mediatisierte Lebenswelten* und *Technik: mit digitalen Technologien*. Dabei ist die Kategorie Wissen mit 105 Codes die grösste, dicht gefolgt von der Technik mit 96 und danach die Kategorie Kinder mit 51 Codierungen.

2.1 *Technik und digitale Artefakte kennenlernen, bedienen und anwenden können*

«Ermöglichen, dass sie bei uns in Kontakt mit diesen Entwicklungen kommen. Und (..) das ist dann in unterschiedlicher Ausführung, sagen wir mal, ähm (.) bis hin zum selber so einen Roboter dann ähm programmieren können. Aber auch einfach den auch vielleicht einfach mal bedienen nur am Anfang und überhaupt äh das zu sehen, das gibt es, so weit ist die äh Entwicklung schon» (IP 14: 49).

In dieser Kategorie werden Zielstellungen codiert, die das Kennenlernen sowie den Umgang mit Technik betreffen. Mit den Angeboten wird auf das Ausprobieren, Bedienen und Anwenden von Technik und digitalen Artefakten gezielt (IP 7: 44, IP 11: 72, IP 14: 33f., IP 17: 89, IP 22: 13, IP 25: 37ff., IP 29: 21, IP 31: 84). Kinder sollen Funktionen kennenlernen und Anwendungen und digitale Systeme erschliessen.

Den Kindern werden «Berührungspunkte» (IP 29: 21) ermöglicht und «die Kinder, wirklich ab vier Jahren, gehen einfach vor und machen» (IP 25: 27). Auch wenn die Bildungspraktiker:innen vor allem auf das Kennenlernen unterschiedlicher Hardware zielen, seltener von Software, eint sie, dass ein erster Zugang zu den Technologien und digitalen Artefakten ermöglicht wird.

«Dann habe ich das eigentlich erreicht, was ich erreichen wollte. (.) Dass sie halt selbstständig dieses Medium (.) entdecken können» (IP 25: 37).

Deutlich wird im nachfolgenden Zitat, dass Bildungspraktiker:innen insbesondere Kindern Zugang zu Hard- und Software ermöglichen wollen, die sie aus ihrem familiären (und schulischen) Umgang Gebrauch nicht kennen und zu denen sie auch keinen Zugang haben.

«Und wir geben denen quasi einfach Dinge an die Hand, die sie normalerweise nicht so vorfinden. Die Eltern entweder nicht kaufen können oder wollen, auch die sie gar nicht kennen [I: Ja.]. Um den Kindern einfach mal die zu ermöglichen, mit sowas mal sich zu beschäftigen, um zu sehen, ähm macht mir sowas Spass? Äh, kann ich damit umgehen oder?» (IP 17: 87)

Dabei argumentieren die Bildungspraktiker:innen (IP 1: 95, IP 7: 111, IP 8: 350, IP 15: 9ff., IP 19: 40, IP 22: 39, IP 27: 37, IP 28: 18ff., IP 29: 57, IP 31: 39) auch zukunftsorientiert, indem sie die Bedeutung des Umgangs mit Technologien, digitalen Artefakten und Medien für die erfolgreiche Bildungs- und Erwerbsbiografie sehen. Dies wird durch nachfolgendes Zitat deutlich:

«Ich glaube, dass mittlerweile das es eine von den Kernkompetenzen sein wird. Weil, die Gesellschaft verändert sich. Unsere Kinder, die heute in Deutschland und mitten in Europa [müssen] auf jeden Fall Kompetenzen entwickeln, wenn sie irgendwann arbeiten werden oder Teil der Gesellschaft werden und die mitgestalten wollen»(IP 28:18).

2.2 *Selbstbestimmtes Handeln der Kinder*

«[Da] wir den Fokus auf Kinder richten [...], wollen wir sie in dieser digitalen Welt stärken, Selbstbestimmtheit ähm ihnen an die Hand geben. Sie unterstützen dabei, dass sie ihre Gestaltungsmöglichkeiten kennen» (IP 4: 94).

Das Ziel der Angebote ist die Stärkung der Kinder, indem das selbstbestimmte Handeln unterstützt und gefördert wird. Mit 46 Codierungen ist es das am seltensten genannte Ziel. Drei Subkategorien können ausgemacht werden, die im Folgenden dargestellt werden.

2.2.1 *Auseinandersetzung mit Medienerfahrung*

«Was brauchen die auch einfach an Erfahrungs-Verarbeitungshilfe, weil längst nicht alles, was die da irgendwie sehen, konsumieren, spielen uns so weiter können die verdauen» (IP 18: 22)

Unter dieser Kategorie sammeln sich Aussagen, die auf die Auseinandersetzung mit Medienerlebnissen und Medienerfahrungen zielen (IP 2: 20ff., IP 4: 161, IP 9, IP 10: 601f., IP 18: 22, IP 28: 26, IP 30: 57ff.). Neben Medienvorlieben und Erfahrungen wird vor allem auf die Regulation der medienbezogenen Emotionen und Belastungen der Kinder fokussiert. Die am häufigsten genannte Emotion ist dabei Angst (IP 2: 20ff., IP 10: 601f., IP 18: 22, IP 26: 29f.). So soll den Kindern bei der Verarbeitung geholfen und ihnen Interpretationshilfen angeboten werden. Dabei werden gemachte Medienerfahrungen und -einflüsse herausgearbeitet und zusammen behandelt, zudem werden Hilfestellungen gegeben, wie Kinder mit Situationen (künftig) umgehen können (IP 10: 122).

2.2.2 (Bewusste) Nutzung für eigene Anliegen, Fragen und sozialen Austausch und Erkennen eigener Interessen

In dieser Subkategorie werden Aussagen der Bildungspraktiker:innen gesammelt, die auf die Befähigung zur bewussten Nutzungsentscheidung der unterschiedlichen Medien zielt, damit Kinder eigenen Anliegen, Fragen und Bedürfnissen nachgehen können (Süss et al., 2018). Die vielfältigen Funktionen der Medien sollen Kinder für ihre eigenen Anliegen und Fragen nutzen, um somit selbstbestimmt in Medienzusammenhängen zu agieren. Dabei bauen die Angebote auf die Reflexion des Medienalltags des Kindes auf. Kinder werden angeregt, sich mit ihren Einstellungen sowie Verhaltensweisen auseinanderzusetzen. Dafür werden einerseits die Rolle der Medien im Alltag der Kinder sowie Wirkungen der Mediennutzung reflektiert bzw. die Funktion der Stimmungskontrolle besprochen (IP 5: 125f., IP 18: 22, IP 23: 46, IP 28: 29ff.):

«Ich finde auch noch in dem Alter schon wichtig zu reflektieren, ähm (..) w/ wenn es einem gerade selber nicht gut geht, was dann Medien vielleicht positiv oder negativ mit einem machen, ne? Also (..) ähm (...) manches beruhigt ja und manches lässt einen noch mehr aufdrehen. (..) Ähm (..) und das finde ich dann auch schon sehr interessant, das mit Kindern (..) zu reflektieren, ähm (..) um da vielleicht auch schon so einen den ersten Saatkorn zu legen, damit man dann nachher mal wahrnimmt» (IP 5: 126).

Dabei geht es auch über die Bedeutung der Medien im kindlichen Alltag hinaus, indem Kinder «neue Erkenntnisse» (IP 26: 20) über sich selbst erhalten und das Selbstwertgefühl gestärkt werden soll.

«Es kommt uns sehr trivial vor, dass wir mit den Kindern Trickfilm machen, wo sie sich selber sehen, oder/, ne? Ähm aber so trivial ist es nicht, weil da setzen wir Ähm eventuell auch eine gewisse Ansatz, wie will ich mich selbst sehen? Wie zeige ich mich? Äh welche Prioritäten gibt in meinem Wertesystem? Also geht es darum, dass ich dann schön, hübsch und ähm stark und was weiss ich dann aussehe? Will ich das, ja? Womit identifiziere ich [mich]» (IP 28: 29).

Indem Kinder über die eigenen Medienprodukte, und insbesondere über die persönlichen Abbildungen durch Foto- und Videoaufnahmen, sich mit ihrer eigenen Person, ihren Wünschen, Ängsten und Fertigkeiten auseinandersetzen (vgl. 3.2.3.1) und Medien zum Selbstaussdruck nutzen, geht es um «Persönlichkeitsbildung» (IP 23: 46).

2.2.3 Selbstwirksamkeit und Aufzeigen von Partizipationsmöglichkeiten

«dass man ja so ne Ermächtigung und Mündigkeit äh mediale Räume zu gestalten. Das, das, glaube ich ist wichtig [...] Wozu brauchen wir eigentlich, wie ist vielleicht'n kleiner Code aufgebaut [I: Ja.]. So und ich kann das selber machen, das ist nicht unendlich weit weg [I: Ja.]. So von meinen Gestaltungsspielräumen. (IP 13: 38)

Innerhalb dieses Schwerpunkts wird auf das Erleben der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Technik und Medien gezielt, wobei die Kinder Medien zur Artikulation sowie Partizipation nutzen sollen. Die Angebote sollen die Kinder durch das Kennenlernen von Möglichkeiten befähigen, an der Gesellschaft sowie an medial vermittelten Diskursen teilhaben zu können. Dabei werden Begriffe wie «Ermächtigung» (IP 13: 38) und «(Grund)Mündigkeit» (IP 13: 38 & 52, IP 28: 8), genutzt.

Den Interviewpartner:innen ist es wichtig, dass die Kinder sich ihrer eigenen Handlungsfähigkeit bewusst werden. Hier werden mehrere Facetten angesprochen. Zum einen ist zentral, dass Kinder zur Artikulation eigener Themen befähigt werden. Dafür sollen sie, wie es im nachfolgenden Zitat auch deutlich wird, Gestaltungsmittel und Möglichkeiten kennenlernen, um ihre Bedürfnisse, Themen und Ideen artikulieren zu können und somit auch an gesellschaftlichen Diskurse teilzunehmen.

«wie ich sowas herstellen kann. Und zwar mit einem Gedanken äh daran, was/ Möglichkeiten, die es gibt, zu nutzen. Mir Ausdruck zu verleihen. Meine/mein Wollen, meine ähm Fähigkeiten so auszubauen, dass ich meine (lachend) Bedürfnisse ähm in die Welt tragen kann (IP 30: 63).

So werden zum anderen bei der Gestaltung von eigenen Medienprodukten auch die Ziele dieser Produkte mit den Kindern besprochen und gemeinsam überlegt, was ihnen dabei wichtig ist.

«Was/ was mach ich denn hier? Mach ich das, weil ich viele erreichen will, weil ich Fame haben will, weil ich berühmt werden möchte, [...] Oder hab ich wirklich auch ne/ne Message, oder irgend/irgendwas Interessantes, für MICH Interessantes, was ich // (verlinken?) möchte. (IP 10: 661).

Den Kindern wird verdeutlicht, dass sie durch Medienproduktionen ihre persönlichen Schwerpunkte setzen und artikulieren können. Dies kann auch als Ausgangspunkt genutzt werden, um mit anderen über das Thema zu reden.

Die rechtlichen Grundlagen wurden bereits im vorangegangenen Kapitel 2.2 aufgeführt. Wohingegen dort, mit der Intention Wissen, der Schutz der Kinder im Fokus steht, um weder Opfer noch Täter von Straftaten zu werden, findet sich hier eine ermächtigende Zielstellung. Kinder sollen ihre Rechte kennenlernen und für diese auch einstehen können (IP 3: 115, IP 8: 67f., IP 27: 33).

«Das heisst eben auch so dieses, jedes Kind hat auch ein Recht drauf vielleicht, dass es sagt: «Nö, ich will nicht, dass du dieses Foto an Oma und Opa schickst.» Also ähm auch da die, die Rechte, die Menschenrechte sage ich jetzt mal schon, die da ja wirklich äh dahinterstecken, dass die auch (.) auch für so ein Kind klar sind» (IP 3: 115).

Auch die Gestaltbarkeit sowie Veränderbarkeit digitaler Systeme wird bereits in Kapitel 2.1 angesprochen, aber fünf Bildungspraktiker:innen zielen hier insbesondere auf das Verständnis der Kinder, dass jede:r «die Macht hat, Dinge zu ändern» (IP 8: 61, auch: IP 4:16, IP 5: 30, IP 13: 50, IP 15: 9; IP 27: 33). So soll zur kindlichen Mitgestaltung der digitalen Welt und deren Verbesserung nach eigenen Vorstellungen angeleitet werden.

2.3 Kinder aufklären und zur Analyse befähigen

«Man muss es ja erstmal verstehen was hier los ist, um es zu bewerten und beurteilen zu können» (IP 12: 166).

Durch die Angebote sollen Kinder Hintergrundwissen über ihre mediatisierten Lebenswelten erlangen, um Phänomene des Digitalen sowie digitale Artefakte verstehen und beurteilen zu können (IP 1: 185ff., IP 2: 26ff., IP 5: 30ff., IP 10: 23ff. & 183ff., IP 12: 122ff., 166ff., IP 16: 9ff. & 32ff., 96ff., IP 19: 5ff. & 40ff., IP 20: 22ff. & 53ff. & 75ff., IP 21: 13 & 102f., IP 22: 13ff., 25ff., IP 24: 15ff., IP 26: 30ff., IP 30: 11 & 29 & 57ff.). Dabei werden von den Bildungspraktiker:innen unterschiedliche Schwerpunkte gelegt, die – deduktiv aus dem Frankfurt-Dreieck (Brinda et al. 2019) – einerseits der Subkategorie technologisch-mediale Perspektive und andererseits der Subkategorie gesellschaftlich-kulturelle Perspektive zuzuordnen sind.

2.3.1 Technisch-mediale Perspektive

Damit Kinder ihre Lebenswelt verstehen und einordnen können, wird in den Angeboten auf ein Verständnis der Macht von Medien und digitalen Artefakten abgehoben. Kinder sollen verstehen, dass Technologien, digitale Artefakte und Systeme von Menschen gemacht und damit gestaltbar sind. Das Wissen um die Veränderbarkeit und Gestaltbarkeit digitaler Systeme wird dabei von der Hälfte der Bildungspraktiker:innen in ihren Angeboten als Ziel herausgestellt (IP 2: 36ff., IP 7: 37, IP 8: 425, IP 10: 183, IP 13:17, IP 15: 9, IP 17: 5, IP 18: 49, IP 20: 13 & 53, IP 21: 78ff., IP 25: 67f., IP 26: 34, IP 29: 29, IP 31: 100f.).

«Dass sie verstehen, dass auch komplexe Technologien bezwingbar sind [! Ja.]. Vielleicht. Also, dass sie eben auch von Menschen erdacht, gemacht sind. Also, verstehbar, komplex, aber zerlegbar, also [! Ja.] portionierbar dann

vielleicht auch. Dass ich Grundlagen schon ganz schnell verstehe, weil jeder Computer hat einfach auch'n ganz einfachen An- und Ausschalter und der Strom fließt [l: Ja.]. Wir gehen natürlich nicht in die Tiefen» (IP 13: 17)

Die Bildungspraktiker:innen geben an, dass sie mit ihren Angeboten ein Grundverständnis von Informatik(systemen) vermitteln wollen, damit Kinder die zugrundeliegenden Strukturen und Funktionsweisen von digitalen Artefakten ordnen und durchschauen können.

Dabei lassen sich drei Schwerpunkte ausmachen, die im Folgenden dargestellt werden.

(A) Verständnis über die Verarbeitung und Übermittlung digitaler Informationen

In den Angeboten wird zum einen die Notwendigkeit einer präzise festgelegten Sprache zur Interaktion von Menschen mit Informatiksystemen (IP 2: 26, IP 7: 37, IP 8: 425) thematisiert.

«Da geht es im Prinzip erstmal drum, dass die Kinder verstehen, äh, wie funktioniert die Kommunikation zwischen Mensch und Maschine und dass ein Computer oder ein Roboter, ähm, nur das tut, was ein Mensch ihm sagt und dass wir den Kindern zeigen, ihr habt die Möglichkeiten und die/die Macht, eine Maschine zu steuern» (IP 2: 26).

Von zwei Bildungspraktiker:innen wird der Binärcode zum Thema gemacht. Dabei sollen die Kinder den Binärcode als Sprache kennenlernen, der eine Kommunikation mit Maschinen möglich macht, indem Daten als Binärcode dargestellt werden und dieser wiederum auf physikalischer Ebene in Ein-/Aus-Signale umgewandelt wird.

«Ich meine klar kann ich den binären Code nicht einfach so lesen, aber um zu verstehen, was da letztendlich in so einem Gerät stattfindet und weshalb es eben auch so schnell sein kann, dazu finde ich dieses Bewusstsein schon ganz wichtig» (IP 20: 53).

Es geht um ein Verständnis über die Verarbeitung und Übermittlung digitaler Informationen (IP 20: 13 & 53, IP 21: 78ff.).

(B) Algorithmisches Denken

Hier geht es um *algorithmisches Denken*: die Kinder sollen das Denkmodell kennenlernen, mit dem komplexe Probleme strukturiert gelöst werden.

«Das Ding ist, beim Programmieren zu verstehen, okay, wir haben jetzt ein Ziel, wir haben ein Problem und das muss man zerlegen in einzelne Schritte. Weil der Computer versteht nur einzelne Schritte. Und ich denke, das ist

auch in anderen Lebensbereichen (lacht) ganz praktisch. Das ist eigentlich die Denkleistung beim/ beim Programmieren, oder überhaupt in der Informatik, das Problem erst mal zu zerlegen in einzelne Schritte und dann zu überlegen, okay, wie kann ich das jetzt auf eine abstrakte Art und Weise formulieren?» (IP 8: 420)

Betont wird an dieser Stelle, wie es im Zitat von IP 8 auch deutlich wurde, dass algorithmisches Denken nicht nur ein wichtiger Grundsatz für das Programmieren ist, sondern diese Problemlösekompetenz auch auf andere Lebensbereiche, also auch auf Alltagsprobleme übertragbar sind. Elementare Algorithmen, wie beispielsweise Sortieralgorithmen, lernen Kinder in den Angeboten ebenso kennen wie auch das Interpretieren einfacher Algorithmen (IP 7: 37& 69, IP 12: 122, IP 15: 29, IP 21: 78ff.).

(C) Wissen um Programmierkonzepte

Den grössten Bereich macht das Wissen um Programmierkonzepte aus (IP 2: 24, IP 7: 37ff., IP 8: 143f., IP 10: 225, IP 15: 29, IP 17: 5, IP 18: 49, IP 25: 67f., IP 26: 34, IP 29: 29, IP 31: 100f.).

«Dass man so merkt, okay, zum Programmieren, zum Coden, es gibt eine Abfolge, die Schritt für Schritt eingehalten wird. Es wi/ man fängt so an mit Schleifen. Variablen vielleicht noch nicht unbedingt, aber so Sachen wie äh (.), wenn ich eine Schleife drum packe, kann ich das so und so viele Male wiederholen und so weiter. Also das ist schon da eben da mit drin» (IP 3: 55).

Eine Erkenntnis, die den Kindern vermittelt werden soll, ist, dass Programmier-Befehle eindeutig sein müssen. Zentral ist auch, dass es meist mehrere Möglichkeiten gibt, ein Problem zu lösen bzw. ein Programm zu bauen. Daneben werden auch Sequenzen, Wiederholungen, Schleifen, bedingte Anweisungen und Variablen thematisiert (IP 3: 49, IP 7: 37, IP 21: 44f.).

2.3.2 Gesellschaftlich-kulturelle Perspektive

In der Subkategorie *gesellschaftlich-kulturelle Perspektive* werden, wie im Frankfurt-Dreieck, Fragen nach den Auswirkungen auf Individuen und die Gesellschaft sowie die Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten auf gesellschaftliche und technologische Entwicklungen zusammengeführt (Brinda et al., 2019). Dabei bildeten sich vier unterschiedliche Schwerpunkte, die in diesem Kapitel dargestellt werden.

(A) Wissen um facettenreiche Medienlandschaft

Zwei Drittel der Bildungsakteur:innen geben als eines der Ziele ihrer Angebote an, dass Kinder einen Überblick und Einblick in die facettenreiche Medienlandschaft bekommen sollen (IP 1, IP 2, IP 3, IP 4, IP 5, IP 7, IP 8, IP 9, IP 10, IP 11, IP 12, IP 14, IP 16,

IP 19, IP 20, IP 21, IP 22, IP 23, IP 24, IP 26, IP 27, IP 28). In dem nachfolgenden Zitat wird deutlich, dass Kinder neben unterschiedlichen Nutzungsmotiven auch unterschiedliche Möglichkeiten und Angebote kennenlernen sollen:

«Eine Welt ohne Medien kann man sich nicht vorstellen. Äh, Unterhaltung ist/ macht Sp/ macht Spass und daraus kann ich lernen. Ähm, mit Medien kann ich/kann ich äh Wissen eruiieren und ich kann mich austauschen und, und, und. Also diese positiven Aspekte noch mal hervorheben» (IP 10: 77ff.).

Wie es im vorangegangenen Zitat von IP 10 schon anklingt, legen die Bildungspraktiker:innen durch das Vermitteln des Wissens um die facettenreiche Medienlandschaft einen Schwerpunkt auf die Chancen. Dabei wird insbesondere auf den Zugang zu Informationen und Orientierung in der Medienwelt gezielt, indem die vielseitige Kinderwebseitenlandschaft zum Thema gemacht wird (IP 1: 289, IP 5: 120f., IP 11: 35ff. & 66, IP 26: 28). Besondere Betonung liegt auf Kindersuchmaschinen, sodass Kinder das Internet zur Informationsbeschaffung und Recherche kennenlernen.

«Suchen und finden im Internet, also [I: Ja.] eben kindgerechte Angebote im Internet, ähm, kennenzulernen. Ähm, oder auch eben, ja, einfach (.) herauszufinden sozusagen, dass alles, was man irgendwie online abrufen kann, von irgendwem gemacht wird. Ob das // jetzt, [I: Ja. //] äh, (.) / Oder einfach sozusagen die Hintergründe zu verstehen, ne, so // weil [I: Ja. //] das eben Alltag ist und man längst nicht alle Informationen nur in Büchern findet, sondern eben (.) viel mehr online und so weiter. Und // natürlich [I: Ja. //] es auch viele Angebote für Kinder gibt, die gut sind» (IP 11: 35).

Kindersuchmaschinen werden als Zugang für Kinder in das Internet empfohlen und positiv bewertet (IP 1: 283ff., IP 5: 120f., IP 11: 35, IP 26: 28). Insbesondere deshalb, weil durch die Moderation und Whitelist die Seiten nicht direkt auf jugendgefährdende Inhalte führen, z. B. auf pornographische Inhalte. Kinder sollen die kindgerechten Angebote im Internet kennenlernen und dadurch einerseits Zugang zu Chancen erhalten und andererseits auch vor möglichen Gefahren geschützt werden. Das Wissen, sich vor Gefahren zu schützen, hat noch weitere Facetten, die im nachfolgenden Abschnitt dargelegt werden.

(B) Wissen, um sich vor Gefahren zu schützen

Gut ein Drittel der Bildungspraktiker:innen geben in den Interviews Schutz der Kinder vor möglichen Gefahren als Ziel ihrer Angebote an (IP 1: 255, IP 3: 122, IP 10: 187, IP 11: 23, IP 12: 41ff., IP 16: 119, IP 18: 93, IP 19: 55f., IP 22: 63, IP 23: 44, IP 26: 22, IP 30: 13). Dabei geht es den Bildungspraktiker:innen um den Selbstschutz der Kinder, aber um den Schutz Dritter, wie es im nachfolgenden Zitat deutlich wird:

«Solche Sachen, die wir aus dem Jugendschutz eben kennen, also dass sie [die Kinder] möglicherweise da problematische Inhalte sehen, gewalthaltige Inhalte, sexualisierte Inhalte, mit denen sie vielleicht nicht klarkommen. Und letztendlich ist es ne präventive Arbeit, dass sie (.) selber vielleicht in die Lage versetzt werden, (.) mhm (nachdenklich) wie/ ja, zu wissen, wie sie sich schützen können, aber eben auch der Blick darauf, dass sie in die Lage versetzt werden/werden können, wie sie andere schützen können» (IP 10: 23).

Die thematische Bandbreite ist umfassend und dabei hebt sich kein Thema oder Phänomen besonders ab. Es werden Themen wie exzessive Mediennutzung und Sucht (IP 12: 52, IP 19: 5ff.), Werbung (IP 16: 119, IP 18: 93), stereotype Geschlechterdarstellungen in medialen Angeboten (IP 10: 187, 93, IP 26: 20, IP 3: 122), Fake News (IP 11: 23, IP 22: 63, IP 23: 44), Kostenfallen und Cybermobbing (IP 1: 17 & 255, IP 12: 41 & 78, IP 19: 9f., IP 23: 44, IP 26: 22, IP 30: 13) sowie Kettenbriefe, «die schon den Kindern auch sehr Angst machen» (IP 16, 107f., auch IP 19: 26) behandelt. Festzustellen ist, dass zahlreiche problematische Inhalte im Internet auftreten.

Durch das Wissen über rechtliche Rahmenbedingungen wird auch auf die Vermeidung von Gefahren gezielt, indem Kinder Rechte wahren sollen. Dabei wird es als wichtig angesehen, dass Kinder grundsätzlich die Rechte kennen und wissen «was darf ich nicht, was, ähm, für Rechte kann ich unter Umständen verletzen» (IP 2: 80, auch IP 3: 34f., IP 7: 53, IP 8:67, IP 14: 78, IP 16: 9 & 35, IP 19: 5, IP 20: 13, IP 22: 3, IP 23: 39ff., IP 27: 33). Den Komplex Rechte wahren konkretisiert IP 16 mit den Worten, Kinder sollen weder Täter (IP 16: 129) noch Opfer werden.

«Wie werde ich nicht Opfer von Straftaten? Und DAS erfordert aber'n Stück weit Grundwissen im Umgang mit dem allem» (IP 16: 33).

Deutlich dominiert hier der Umgang mit Bildern, wobei sowohl das Urheberrecht als auch die Persönlichkeitsrechte thematisiert werden (IP 2: 80, IP 3:115, IP 8: 67, IP 14: 67, IP 16: 9, IP 19: 5f., IP 20: 13, IP 22:31, IP 23: 39, IP 27: 33f.).

Daneben wird auch Datenschutz zum Thema gemacht (IP 1: 17, IP 3: 35ff., IP 7: 54, IP 8: 67, IP 12: 41, IP 14: 55, IP 16: 9, IP 19: 72, IP 20: 13ff.).

«Es geht um Datenschutz, also Schutz der eigenen Daten, [I: Ja.] Schutz der Daten anderer. Was darf ich, was darf ich nicht?» (IP 16: 9).

Im Zusammenhang mit dem Datenschutz wird den Kindern gezeigt, welche Kriterien ein gutes Passwort erfüllen soll (IP 20: 13). Auch werden mit Kindern die Einstellungen besprochen, die sie bei bestimmten Apps und Programmen, wie beispielsweise Instagram, TikTok oder Mobile Games vornehmen können, um ihre Daten zu schützen (IP 12: 41, IP 19: .72, IP 20: 13ff.).

Wenn die Interviewpartner:innen als Ziel die Aufklärung vor möglichen Gefahren und die Prävention angeben, betonen sie gleichzeitig, dass sowohl die Chancen als auch die Gefahren Gegenstand ihrer Angebote sind (IP 5: 119, IP 10: 23, IP 12: 152, IP 19: 40, IP 24: 15, IP 26: 30, IP 30: 11).

«Wir haben natürlich ähm Gefahren im Blick. [...]. Also äh ich habe natürlich eben den/äh eine/ja, eine präventive Perspektive. (.) Eine risikobewusste Perspektive. Aber das (hindert?) nicht daran, ähm (.) diese/diese Medienwelt freudvoll mit Kindern zu entdecken» (IP 30: 11).

(D) *Wissen über Gestaltung von Medien bzw. Medieninhalten*

«Medien sind geMACHT, die fallen nicht vom Himmel. Da stecken LEUTE dahinter und das, was die machen, hat was mit einer Profession zu tun oder hat was mit einem HANDwerk zu tun» (IP 22:19f.).

Diese Subkategorie bündelt Aussagen, in denen die Bildungspraktiker:innen auf das Verständnis über die Gestaltung von Medien bzw. Medieninhalten zielen. Kinder wissen um verschiedene Gestaltungsmittel und deren Möglichkeiten und Grenzen. Dabei werden unterschiedliche Facetten aufgefächert.

Zum einen sollen Kinder Elemente der Film-, Bild- und Tonsprache kennenlernen und verstehen (Tilemann 2013, 17). Im Bereich Bildgestaltung werden die «Elemente der Filmsprache», wie «FROSCHperspektive und //VOGELperspektive» (IP 23: 17, auch IP 10: 633ff.) sowie die unterschiedlichen Einstellungsgrößen (IP 23: 17, auch IP 10: 633ff.) und deren Wirkung auf Rezipient:innen thematisiert. Auch Elemente der Computerspiele werden mit den Kindern bearbeitet.

«Also dass // man nicht nur [darauf], was da gespielt wird, aufmerksam ist, sondern dass man guckt, wie's aufgebaut ist. Was steht im Bild?» (IP 28:8f.).

Dazu kommt die Beurteilung, wie die Stimmungen dargestellt werden, wie die Charaktere designt sind, welche Musik gewählt wurde, wie die Graphik ist und ob die Geschichte gefällt (IP 1: 19ff., IP 24: 5, 25ff., IP 28: 8ff.).

Zum anderen wird auch die Veränderbarkeit von Medien sowie deren Manipulationsmöglichkeiten in den Angeboten thematisiert (IP 2: 76, IP 5: 117, IP 10: 663, IP 11: 33, IP 18: 22f., IP 20: 83, IP 23: 43ff., IP 24: 23, IP 26: 15f., IP 30: 39):

«Das heisst, also dadurch, dass ich ja äh erfahren kann, wie Medien gestaltet sind, kann ich natürlich auch besser einschätzen, (.) ähm wie äh/ also wo Medien manipulieren können (IP 26: 15f.)

Exemplarisch verweist IP 23 auf das Phänomen Influencing und zielt dabei, wie es im nachfolgenden Zitat deutlich wird, auf die Möglichkeiten der Nachbearbeitung von Bildern:

«WIE sind die gemacht? Welche/ [I: Ja.] Ne, was ist daran ECHT oder ist das lechtlich/ letztlich alles, wenn ich jetzt eine/ (.) eine ähm (.) Influencerin sehe (.) äh und es ist wieder alles wunderschön, dann weiss ich: Aha, diese und jene/ äh jene äh (.) Apps sind dafür äh äh angewandt worden oder Bildbearbeitung, //damit// [I: //Ja.//] mit sie Entsprechend äh da auch äh so AUSSieht, das dat einfach geMACHT ist //und/// [I: //Ja.//] und äh/ und äh (.) das man selber das letztlich auch machen KÖNNTE, aber sich damit vielleicht auch beFASST, ist das RICHTIG das so zu machen, ne?» (IP 23: 44).

Neben der Machart wird auch auf die Intention sowie auf die Interessen, die hinter der Produktion stehen, gezielt. Dafür sollen Kinder in den Angeboten Strukturen kennenlernen, um diese dann einordnen und beurteilen zu können.

«Das ist die (.) EINE Welt, die andere Welt ist KOMPLETT von Menschen gemacht. OFTmals mit einer bestimmten Intention gemacht, mit einem (.) aus welcher au/ Intention auch IMMER gemacht und DIE gilt es zu ENTDECKEN (.) So und DA tun wir halten einen kleinen (.) Part dazu» (IP 22: 37).

Dabei legen eine Gruppe von Bildungspraktiker:innen den Schwerpunkt auf die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen und Strukturen sowie kommerziellen Interessen (IP 1: 285, IP 4: 94, IP 23: 44, IP 24: 27. In diesem Zusammenhang werden neben Influencer:innen in Social-Media-Diensten (IP 23: 44) auch In-App Käufe in digitalen Spielen (IP 2: 80, IP 24: 27) thematisiert.

(E) ethische Aspekte

Ein weiterer Aspekt betrifft das Erkennen, Einordnen und Betrachten von ethischen Fragestellungen (IP 1: 243, IP 10: 183ff., IP 19: 5ff., IP 20: 13, IP 25: 37, IP 26: 24, IP 30: 13f.).

Zum einen wird die soziale Verträglichkeit von Medien, also die Frage, inwiefern die digitalen Artefakte und Technologien mit sozialen Bedürfnisse übereinstimmen, thematisiert (vgl. Bergner et al. 2018, 62):

«Letztendlich kann man auch mit denen philosophieren – überlegen, was würdest du dir denn für ne Maschine wünschen? Was für ne Maschine würdest du dir letztendlich eigentlich bauen?» (IP 10: 223ff., auch: IP 25:37).

Zum anderen wird die Verantwortungshaltung gegenüber digitalen Artefakten, Technologien und Medien behandelt. In diesem Zusammenhang wird die Produktion von digitalen Artefakten betrachtet, dazu die benötigten Rohstoffe, die in digitalen Artefakten verbaut sind, Hinzu kommen Informationen über die Produktions- und Arbeitsbedingungen und schliesslich die Wertschätzung des Materials, wie es auch in dem nachfolgenden Zitat von IP 27 deutlich wird:

«Und dann geht es eben darum zu sagen, was für tolle Rohstoffe sind da drin. Da ist auch ein Kunststoff und Metall und Gummi. [...] Und ähm dann aber auch die Sache, wo kommt eigentlich diese Maus her, wer stellt die Maus her. Ist das ein fairer Arbeitsprozess und ähm (.) wie viele von den Elektrogeräten werden weggeschmissen einfach so, nicht mehr gebraucht (IP 27: 7f.).

Dazu kommt der Energieverbrauch, sowohl bei der Produktion als auch bei der Anwendung (IP 4: 94, IP 5: 30, IP 10: 911ff.).

2.3.3 Zusammenfassend bzw. Beantwortung der Forschungsfrage 1

Um die Teilforschungsfrage 1: *Welche Absichten verfolgen die Tätigen in ihren Angeboten?* zu beantworten, wurden drei Schwerpunkte bei den Bildungspraktiker:innen ausgemacht, die einerseits *Technik*, andererseits *Kinder* oder *Wissen* in das Zentrum rücken.

In der Subkategorie *Technik und digitale Artefakte kennenlernen, bedienen und anwenden können* geben die Interviewpartner:innen als Ziel an, dass Heranwachsende Technik und digitale Artefakte kennenlernen, entdecken und ausprobieren. Dabei wird zum einen in den Angeboten auf den Zugang zu Technologien sowie deren Bedienung gezielt und zum anderen sollen Einsatzbereiche sowie Funktionen kennengelernt und angewandt werden.

Die Subkategorie *Kinder: stärken, unterstützen und fördern* sammelt Aussagen über Absichten der Bildungspraktiker:innen, die auf das Unterstützen und Fördern des selbstbestimmten Handelns zielen. Dafür sollen Kinder sich mit ihren Medien Erfahrungen auseinandersetzen und einen bewussten Umgang mit Technologien, Medien und digitalen Artefakten erreichen. Darüber hinaus wird auf die Selbstwirksamkeit der Kinder gezielt, indem sie durch die Aktivitäten angeregt werden, Medien zur Artikulation eigener Themen sowie zur Partizipation an der Gesellschaft zu nutzen.

Beim Schwerpunkt *Wissen* in der Subkategorie *Wissen: über digitale Technologien und mediatisierte Lebenswelten* werden Grundlagen vermittelt, die Kinder einerseits aufklären und andererseits Analysefähigkeit schaffen sollen. Zentral ist dabei der Aspekt, dass digitale Systeme, wie auch einzelne Medienangebote, von Menschen gestaltet wurden und diese demnach auch veränderbar bzw. «gestaltbar» sind. In diesem Zusammenhang werden sowohl Chancen als auch Risiken spezifiziert. Durch Wissen über Funktionsweisen, Strukturen, Macht und Interessen sollen Kinder «Medien durchschauen». Damit werden zum einen negative Einflüsse abgeschwächt, zum anderen wird die Analyse- und Kritikfähigkeit gefördert, indem Kinder Phänomene des Digitalen sowie digitale Artefakte zu verstehen und zu beurteilen vermögen.

3. Mittel zur Zielverwirklichung

Es sind unterschiedliche Wege zu finden, um die Ziele zu erreichen. Dabei haben sich in den Daten drei Strategien herauskristallisiert: Einsatz von Technik zum Ausprobieren/ Kennenlernen und/oder um Medienprodukte zu gestalten, Erfahrungen und Fragen der Kinder aufgreifen, zudem Vermittlung von Wissen.

3.1 Einsatz von Technik

Bildungspraktiker:innen setzen Technik ein, um ihre Ziele zu erreichen. Dabei ist das «Selbermachen» (IP 13: 28) und «selbstständig Dinge ausprobieren können» (IP 31: 17) zentral (auch: IP 1: 13, IP 2: 16, IP 3: 20, IP 4: 109; IP 5: 74, IP 7: 68, IP 8: 113, IP 9: 169, IP 10: 79, IP 11: 33, IP 12: 78, IP 13: 28, IP 14: 11, IP 15: 3, IP 17: 89, IP 18: 93, IP 20: 55, IP 21: 28, IP 22: 5, IP 23: 9, IP 24: 19, IP 25: 27, IP 26: 12, IP 27: 23, IP 28: 8, IP 29: 13, IP 31: 37). Den Kindern wird Technik zur Verfügung gestellt und sie werden animiert, etwas auszuprobieren und «Dinge herauszufinden» (IP 13: 28). Innerhalb dieser Kategorie bildeten sich zwei Schwerpunkte heraus: einerseits Zugang zu Technologien, digitale Artefakten und Medien ermöglichen, andererseits gemeinsam Medienprodukte gestalten. Bevor diese dargestellt werden, wird im Folgenden die verwendete Technik skizziert.

Über beide Schwerpunkte hinweg offenbaren sich Unterschiede hinsichtlich der Auswahl der verwendeten Technik. Eine Gruppe (IP 1, IP 4, IP 5, IP 7, IP 8, IP 9, IP 13, IP 15, IP 27) legt Wert auf den Einsatz von Technologien, digitalen Artefakten und Medien, die leicht und kostengünstig zugänglich sind. So werden Browseranwendungen sowie Open-Source- Anwendungen präferiert (IP 1: 427, IP 3: 156, IP 5: 106, IP 7: 37, IP 8: 81 & 131ff., IP 9: 135ff., IP 15: 25). Wenige andere (IP 11, IP 22, IP 25, IP 31) legen den Schwerpunkt auf den Zugang zu professioneller Technik (IP 22: 25) oder zu diesen, die «auf dem Sprung [sind] Mainstream zu werden» (IP 25: 62).

Obwohl zahlreiche unterschiedliche Technologien, digitale Artefakte und Medien zum Einsatz kommen, hebt sich das Tablet deutlich ab. So ist die meistgenutzte Hardware in den pädagogischen Angeboten das Tablet (IP 2: 18; IP 3: 24, IP 5: 47ff., IP 10: 53ff., IP 12: 78, IP 13: 34, IP 14: 29, IP 18: 93, IP 21: 53, IP 23: 3ff., IP 26: 10, IP 27: 17, IP 29: 9, IP 31: 23). Die Tabletnutzung wird sowohl mit den kindlichen Vorerfahrungen begründet: «Tablets kennen sie alle. Sie können meist super gut damit umgehen» (IP 3:24), als auch mit der Medienkonvergenz: «Das ist ja das Tolle am Tablet, das es alles in sich vereint und ich gerade gucken kann, was brauche ich jetzt in dem Moment»(IP 18: 86).

3.1.1 Zugang zu Technologien, digitalen Artefakten und Medien ermöglichen

«Ich finde eben, dass wir vor allen Dingen die Möglichkeit haben, jetzt Dinge auszuprobieren zu lassen, weil wir einfach die Technik haben und die Möglichkeit haben, was zu überlegen, was man damit machen kann» (IP 11: 72)

In dieser Subkategorie werden Aussagen der Interviewpartner:innen gesammelt, in denen von gemeinsamer Rezeption und Nutzung von Medien, Technologien und digitalen Artefakten in ihren Angeboten berichtet wird.

Unter gemeinsame rezeptive Nutzung fallen das Schauen von Bilderbuchkinos (IP 18: 93) oder die Durchführung einer von Dritten erstellten Schnitzeljagd mit digitalen Elementen (IP 14: 59, IP 22: 7) sowie von Dritten erstellte AR-Anwendungen (IP 14: 15ff., IP 25: 49). Auch die gemeinsame Nutzung des Internets und hier insbesondere die Recherche über Kindersuchmaschinen wird den Kindern angeboten (IP 1: 17 & 283f., IP 11: 35, IP 18: 42, IP 23: 9, IP 26:12). Das gemeinsame Spielen wird von zwei Interviewpartner:innen (IP 1:19ff., IP 7: 27f.) benannt, was unter anderem «Konsolenspiele, Computerspiele, Apps» beinhaltet (IP 1: 25). In den Angeboten von IP 25 wird den Kindern Zugang zu 3D-Druckern und Scannern sowie der VR-Technik ermöglicht (IP 25: 27ff.).

«VR ausprobieren, um mal so eine Brille aufzusetzen, um zu wissen: W/ wich/ wie fühlt sich das eigentlich an? Das ist dann so ein (.) Schwerpunkt» (IP 25: 26).

Den grössten Bereich macht mit neun Personen (IP 2: 32f., IP 3: 89, IP 8: 143f., IP 10: 223, IP 17: 5ff., IP 25: 33ff., IP 26: 34, IP 28: 22, IP 31: 98ff.) der Einsatz von Informatiksystemen aus. Der Aufteilung von Bergner und Müller (2018) folgend (vgl. 3.3.3), finden sich in an dieser Stelle der Umgang sowohl mit Informatiksystemen, die eine geringe Komplexität aufweisen und autonom verwendet werden können, als auch mit Systemen mittlerer Komplexität (Bergner & Müller, 2018, 270). Dabei werden insbesondere Cubetto sowie Bee-Bots als auch Ozobots mit visueller Sprache genutzt ¹.

Sechs Interviewpartner:innen (IP 2, IP 12, IP 13, IP 20, IP 22, IP 27) berichten, dass Kinder in den Angeboten «Schrauberfahrten machen, auch reingucken in Geräte» (IP 27: 7f.). Dabei werden unterschiedliche technische (Alt-)Geräte aufgeschraubt und die Kinder bekommen einzelne technische Bestandteile gezeigt (IP 4: 94, IP 12, IP 13, IP 20:7ff., IP 27: 9). Auch werden aus den Altgeräten Bestandteile «gerettet: Also wir bauen Motoren, LEDs, Schalter, alte Kabel aus» (IP 13: 10f.) und für die Gestaltung eigener medialer Produkte weiterverwendet (IP 13: 10ff., IP 27:7ff.).

¹ Informatiksysteme, mit deren Hilfe mediale Produkte gestaltet werden, finden sich im Kapitel 2.1.2.

3.1.2 Medienprodukte gestalten

«Ich finde sehr wichtig diesen ähm Twist vom Konsumenten zum Produzenten, dieses: Du kannst Medien auch (.) einsetzen, um selber was damit zu machen» (IP 5: 117).

Das Gestalten von Medien und digitalen Artefakten ist ein zentrales Vorgehen in den Angeboten. Mit Ausnahme von zwei Interviewpartner:innen (IP 16, IP 19) berichten alle Bildungspraktiker:innen von der Gestaltung eines Medienprodukts. Kindern wird die Produktion und Gestaltung von Medien und digitalen Artefakten ermöglicht (vgl. 3.4). Die Bandbreite ist umfangreich und wird im Folgenden skizziert. Zunächst wird auf die Gestaltungsformen und im Anschluss auf die Produkt- und Prozessorientierung eingegangen.

3.1.2.1 Gestaltungsformen

Nur selten lassen sich die Projekte einer Gestaltungsform zuordnen, meist werden mehrere mediale Zugänge kombiniert.

Im Bereich Audio und Fotografie finden sich einzelne Angebote, die nur eine mediale Gestaltungsform innehaben. So lassen sich innerhalb der Kategorie «Audio» Angebote finden, die auf Kombinationen mit visuellen Elementen verzichten, indem Kinder Hörspiele oder Klang- bzw. Geräuschgeschichten erstellen (IP 3: 20ff., IP 5: 30, IP 9: 41ff., IP 14: 29, IP 18: 7, IP 22: 5). Auch in der Kategorie Fotografie finden sich Projekte, in der eine multimediale Weiterverarbeitung nicht umgesetzt wird, beispielsweise Lightpainting (IP 28: 8) oder die analoge Weiterverarbeitung von digitalen Bildern (IP 2: 76, IP 5: 75, IP 27: 7).

Multimediale Endprodukte, in denen mehrere mediale Gestaltungsformen kombiniert werden und gemeinsam zum Einsatz kommen, enthalten neben Fotografien auch Audioelemente wie selbst aufgenommene Geräusche oder selbst komponierte Musik oder Videoclips.

Dabei werden digitale Bücher und Präsentationen (IP 2: 12 & 76, IP 5: 75, IP 12: 78, IP 14: 11, IP 23: 9, IP 27:7), Webseiten, Blogs (IP 1: 13, IP 5: 97, IP 8:33), Stop-Motion-Produktionen (IP 2: 14, IP 3: 20 & 91, IP 5: 75, IP 7: 52f., IP 8: 25 & 113, IP 9: 241, IP 10: 85, IP 11: 5, IP 12: 78, IP 14: 11, IP 15: 19, IP 18: 7, IP 20: 55, IP 23: 9, IP 24: 19, IP 26: 12, IP 27: 17, IP 28: 8) oder Computerspiele entwickelt (IP 1: 361ff., IP 7: 37ff., IP 8: 25ff., IP 12: 52ff., IP 14: 55, IP 15:17ff., IP 17: 69, IP 20: 53, IP 26: 22ff., IP 28: 22, IP 29: 13ff., IP 31: 17ff.). Um Computerspiele zu gestalten, wird die Programmiersprache Scratch (IP 7: 37ff., IP 8: 25, IP 12: 78, IP 15: 3ff., IP 28: 22, IP 29: 9, IP 21: 17) genutzt, die, der Einteilung von Bergner und Müller (2018) folgend, ein System mit höherer Komplexität ist.

«Stichwort Scratch [I: Ja.]. Ähm, das sind eigentlich so unsere/unsere Haupt- ähm Programmiersprache, mit der wir ähm arbeiten. (.) Ähm und da ist es halt, nach diesen anfänglichen analogen Einführungen machen wir/ ähm führen wir in diese Blockprogrammier- äh Sprachen ein, // [I: Ja.] // die halt schön visuell für Kinder aufbereitet sind, farbcodiert, ähm (.) und ähm da machen wir unsere ersten Experimente mit Blöcken. Wie funktioniert das, dass man // die [Genau.] // zusammenfügt. Was ist eine Schleife, ja? Wie wiederhole ich ähm bestimmte Skripte innerhalb meines Programms? [I: Ja.] Und dann äh gehen wir in/ in/ nach Scratch und da ähm haben wir ein/ zeigen wir ihnen ein s/ einfaches Spiel» (IP 7: 37)

Daneben werden digitale Artefakte hergestellt. Kinder bauen u. a. mit technischen Bestandteilen wie Motoren, Sensoren, LEDs Objekte, die zum Teil einer Funktion nachgehen oder ein kreatives und individuelles Werk darstellen (IP 4: 109, IP 7: 42 & 81, IP 27: 7). In diesem Zusammenhang wird gelötet oder werden Elemente mit 3D gedruckt. Häufig genannt wird das MaKey MaKey-Board sowie Platinen wie die Calliope oder auch die Lego WeDo- bzw. Mindstorm-Sets (IP 2: 24f., IP 8: 27, IP 1 5: 3ff., IP 28: 22, IP 29: 61). Auch werden die recycelten Bestandteile technischer Endgeräten genutzt (IP 1: 362, IP 2: 24, IP13: 34, IP27: 7f.).

3.1.2.2 Prozess- und Produktorientierung

Innerhalb der Gestaltung von Medienprodukten zeigen sich unterschiedliche Positionierungen der Bildungspraktiker:innen hinsichtlich der Prozess- bzw. Produktorientierung.

Die meisten Interviewpartner:innen (IP 2: 16, IP 8: 235, IP 9: 187 & 201, IP 14: 55, IP 17: 69 & 93, IP 24: 9, IP 26: 50, IP 27: 39) positionieren sich deutlich zu einer Prozessorientierung: «Der Weg ist das Ziel, das ist meine oberste Devise» (IP 2: 16). Diese Interviewpartner:innen berichten, dass die Produkte nicht perfekt seien bzw. sein müssten und zum Teil auch «nicht fertig» (IP 27: 39) seien, und dennoch das Projekt «für mich ein Erfolg» (IP 27: 39) darstellt. Ihnen ist dabei wichtig,

«dass man einfach den Kindern den Raum lässt, sich äh mit sowas zu beschäftigen [I: Ja.]. Dass es nicht immer drauf ankommt, dass alles funktioniert, sondern dass es äh drauf ankommt, dass man sieht, man kann es halt einfach mal ausprobieren und es äh tut nicht weh und äh hinter allem steckt irgendwas, was man auch verstehen kann» (IP 17: 89).

Daneben finden sich auch Vertreter:innen der Produktorientierung, bei deren Angeboten die Kinder am Ende in der Lage sein sollen, ein fertiges Produkt vorzuzeigen (IP 7: 99, IP 15: 37, IP 29: 13).

Auffällig ist dabei, dass dies insbesondere bei Angeboten betont wird, in denen die Kinder programmieren. Um dieses Ziel zu erreichen, liegen «recht detailliert niedergeschrieben[e] Arbeitsabläufe» (IP 7: 99, auch IP 15: 37, IP 29: 13) vor und die Aufgaben werden in Grund- und Zusatzaufgaben aufgeteilt. So gewährleisten die Bildungspraktiker:innen, dass alle Kinder am Ende ein fertiges Produkt haben.

Im Folgenden wird dies mit einem Ausschnitt aus einem Interview verdeutlicht:

«Ich hab so nen Kurs, wo keiner vorher programmieren konnte und natürlich gibt's Kinder, die lernen schneller, und einige, die brauchen 'nen bisschen äh länger Zeit. Und dann kann ich aber trotzdem innerhalb dieser heterogenen Gruppe (.) ähm sagen, okay, du bist jetzt schon fertig mit dem/Ne, wir haben irgendwie ähm st/ähm Aufgabe eins, zwei und drei [I: Ja.]. Okay, du bist jetzt schon fertig mit der Aufgabe drei und dein Labyrinth funktioniert jetzt schon. (.) Ja, okay, dann ähm lass uns doch mal noch 'nen Geräusch dazu machen, wenns an die Wände kommt, oder einen Timer oder äh noch Portale, dass man sich innerhalb des äh Labyrinths noch irgendwie teleportieren kann und so weiter. Und so kann man ganz einfach, sage ich mal, ähm Arbeitsschritte hinzufügen, (.) und alle sind trotzdem noch irgendwie beschäftigt und keiner langweilt sich» (IP 7: 37).

Die entstandenen Produkte sehen trotz desselben Prinzips ganz unterschiedlich aus. Die Kinder konnten «ihren eigenen Vorstellungen entsprechend diesen Arbeitsauftrag umsetzen» (IP 29: 15) und sie sind stolz auf ihr eigenes Medienprodukt. «Das ist halt nen ganz wichtiges Element, dieses, ich habe es selber gemacht, es ist MEIN Computerspiel» (IP 7: 50).

Die Produktorientierung begründet sich auch durch eine Präsentation der Ergebnisse am Ende des Angebots.

«Ein wichtiger Teil [...] ist auch immer die Präsentation, (.) wo einerseits die Ergebnisse äh gezeigt werden und andererseits eben auch nochmal gesprochen wird. Also das ist so eingebunden, aber sch/ist ähm/(.) Ja, es ist äh/(.) Es geht ums Selbstlernen, sagen wir mal so» (IP 14: 21).

Wie in dem vorangegangenen Zitat deutlich wird, werden die Medienprodukte präsentiert. Dies findet zum Teil nur vor der Gruppe statt, jedoch gibt es auch grosse Präsentationen, wozu meist auch Eltern eingeladen werden. Neben der Präsentation des Medienprodukts erklären die Kinder auch, wie und was sie gemacht haben.

«Eine kurze Präsentation, selbstverständlich. Und/und Ähm darüber reden, was ist passiert? Was haben wir gemacht?» (IP 28: 36).

Am nachfolgenden Zitat wird deutlich, dass daran abgelesen werden kann, inwieweit die Kinder verstanden haben, was sie gemacht haben: «Wenn du als Pädagoge was machst, wo du zu viel die Finger drin hast, können es die Kinder nicht erklären, kriegst du keine Präsentation hin» (IP 27: 27).

3.2 *Erfahrungen und Fragen der Kinder aufgreifen*

«Was kommt von ihnen? Was wollen sie? Mit was beschäftigen sie sich?» (IP 4: 161)

Mit dem Mittel zur Zielverwirklichung: *Erfahrungen und Fragen der Kinder aufgreifen* lassen sich zwei Subkategorien bilden. Einerseits werden die Medienerfahrungen der Kinder thematisiert, andererseits werden die Fragen der Kinder aufgegriffen.

3.2.1 Thematisierung der Medienerfahrungen der Kinder

In den Angeboten wird den Kindern ein Raum geöffnet, um sich gegenseitig von ihren Erfahrungen, den Medienerlebnissen und -vorlieben zu berichten. Dafür kommen verschiedene Methoden zum Einsatz. Insbesondere wird von Gesprächen berichtet (IP 3:159, IP 4: 181, IP 7: 37, IP 18: 28, IP 24: 4, IP 26: 20, IP 27: 39), aber auch von Rollenspielen (IP 23: 61f.). Zudem wird das Zeichnen von Medienerlebnissen (IP 10: 247, IP 18: 93) genannt. Bei dem Zeichnen von Medienerlebnissen kommen sowohl analoge als auch digitale Medien zum Einsatz. Das verdeutlicht, dass dieser Ansatz durch die Nutzung digitaler Medien unterstützt werden kann, diese aber nicht erforderlich sind. Einen zentralen Zugang stellen dabei die Lieblingsmedienfiguren (IP 10: 247, IP 18: 93, IP 23:48, IP 24:13f., IP 26: 20) der Kinder dar.

«Also meine, das sind natürlich auch so (.) äh, dass man über Medien spricht, das heisst über ihre Helden, über ihre Fer/Erfahrungen (.) mit Geschichten: Wo haben sie Angst gehabt und so? Also dass das auch thematisiert wird. Das heisst, (.) über Medien auch äh sprechen, ist ein wichtiger Aspekt auch dieser Arbeit» (IP 26: 20).

Durch das Berichten von Medienvorlieben, Erfahrungen, Nutzungsmotiven werden in den Angeboten sowohl die kindlichen Bedürfnisse und Themen als auch Emotionen, wie Freude bzw. Ängste (IP 9: 169, IP 10: 77, IP 24: 15, IP 26: 20ff.), kommuniziert. In diesem Zuge werden zum einen (Entwicklungs-)Themen der Kinder wahrgenommen, zum anderen wird eine Hilfestellung zur Verarbeitung der Medienerfahrungen angeboten.

3.2.2 Aufgreifen der Fragen der Kinder

Eine Gruppe von Bildungspraktiker:innen bezieht diese Erfahrungen, Fragen und Themenwünsche der Kinder in die konkrete Ausgestaltung der Angebote ein, indem danach die Angebote angepasst bzw. verändert werden. Die Angebote orientieren sich demnach an den Medienvorlieben, Interessen und Themen der Kinder (IP 1: 95, IP 4: 160, IP 5: 149, IP 9: 291, IP 28: 31). Diese Offenheit hat Konsequenzen für die Ausgestaltung der Angebote. Einerseits kann durch die Fragen der Kinder das ange-dachte Programm oder der Ablauf verändert werden. Die Bildungspraktiker:innen berichten, dass sie auf die Kindergruppe reagieren und dass dadurch jedes Ange-bot anders verläuft. Vor Ort passen die Bildungspraktiker:innen ihr Angebot an bzw. gestalten dies aus (IP 4: 146, IP 9: 57, IP 27: 41, IP 28: 14). Andererseits ist ein Teil der Angebote von vornherein offen konzipiert, indem den Kindern ein Ort mit einer Vielzahl an Materialien und mit zahlreichen Ansprechpersonen zur Verfügung ge-stellt wird, wo die Kinder dabei unterstützt werden, ihre eigenen Fragen und Ideen umzusetzen (IP 4, IP 8, IP 15, IP 27).

3.3 Wissensvermittlung

Mit 28 Codierungen ist die Wissensvermittlung die kleinste Subkategorie in dieser Oberkategorie. Das Mittel zur Zielverwirklichung der Bildungspraktiker:innen ist die Themensetzung, die vor dem Angebot festgelegt und aufbereitet wird (IP 3: 34, IP 16: 69ff., IP 19: 87, IP 20: 21, IP 21: 71ff.). Im Fokus stehen hier die Inhalte. Die Bildungspraktiker:innen bereiten die Themen und Inhalte, die sie den Kindern ver-mitteln wollen, anschaulich vor.

«Hauptsächlich rede ich. Ich habe schon natürlich äh Laptop und Beamer da-bei, um einfach auch bisschen was visualisieren zu können» (IP 16: 71).

Die Angebote verlaufen nach einem vorstrukturierten Ablauf, indem die Kin-der, wie im Zitat angesprochen, zuhören (IP 16: 71, 151ff., IP 20: 21) oder Übun-gen oder Aufgaben gemeinsam umsetzen (IP 17:11, IP 20: 13, IP 21: 78ff.). Die Bildungspraktiker:innen (weiter-) entwickeln einerseits Materialien und Methoden (IP 1: 209, IP 15: 5ff., IP 19: 72), andererseits greifen sie auf bestehende zurück (IP 16: 151, IP 21: 78, IP 25: 81). Dabei finden sich hier auch Angebote, die ohne den Einsatz informationstechnischer Materialien auskommen.

3.4 Beantwortung der zweiten Forschungsfrage

Die zweite Forschungsfrage *Welche Mittel und Strategien haben die Bildungs-praktiker:innen, um die antizipierten Ziele in ihrem Arbeitsumfeld zu erreichen?* richtet den Blick auf die Ansätze, Konzepte sowie Methoden der Bildungspraktiker:innen.

Dabei zeigt sich zusammenfassend, dass zahlreiche Ansätze sowie Konzepte aus der Medien- und informatischen Bildung umgesetzt werden, allerdings mit einer Einschränkung, denn restriktiv bewahrpädagogische Ansätze sind nicht aufgeführt (vgl. Thumel 2024b). Um die Forschungsfrage 2 zu beantworten, haben sich drei Subkategorien herausgebildet.

Die grösste und umfassendste Kategorie ist ‹Einsatz von Technik›. Die Bildungspraktiker:innen stellen den Kindern in ihren teilformalisierten Aktivitäten Technik zur Verfügung, an und mit denen sie unterschiedliche Funktionen kennenlernen, anwenden und ausprobieren können. Die Bandbreite der verwendeten Technik ist immens. Ein Unterschied ist hinsichtlich der verwendeten Technik erkennbar, indem eine Gruppe angibt, den Einsatz von leicht zugänglichen wie kostengünstigen Technologien, digitalen Artefakten und Medien zu bevorzugen, während eine andere Gruppe Kindern Zugang zu professioneller Technik ermöglichen will. Dennoch findet das Tablet in den meisten Angeboten Verwendung. Auch zeigt sich, dass innerhalb der Angebote für Kinder im mittleren Kindesalter im Feld der Medien- und informatischen Bildung handlungsorientierte Ansätze eine grosse Rolle spielen. In den teilformalisierten Aktivitäten gestalten Kinder zahlreiche Medienprodukte, die sich in unterschiedliche Gestaltungsformen ausdifferenzieren.

Eine andere Strategie wird in der Subkategorie *Erfahrungen, Fragen der Kinder aufgreifen* offensichtlich. Die Angebote bauen auf den Erfahrungen, Fragen und Bedürfnissen der Kinder auf, damit nehmen die Kinder Einfluss auf die Ausgestaltung der Aktivitäten. Dies erfordert von den Bildungspraktiker:innen Flexibilität. In den Angeboten kommen zum Teil auch Medien, Technologien und digitale Artefakte zum Einsatz, diese stehen jedoch nicht im Fokus. Die Interviewpartner:innen stellen eine hohe Kindorientierung heraus und verweisen auf eine hohe Selbsttätigkeit der Kinder.

Im Fokus der Subkategorie *Wissensvermittlung* stehen Inhalte. Bildungspraktiker:innen vermitteln den Kindern in ihren Angeboten Wissen hinsichtlich unterschiedlicher Themen, Inhalte werden für Kinder anschaulich aufbereitet.

4. Rahmenbedingungen

Induktiv hat sich aus dem Material eine Vielzahl an Subkategorien herausgebildet, die aus der Perspektive der Bildungspraktiker:innen Rahmenbedingungen darstellen und das pädagogische Handeln formen. Diese werden in den vier Subkategorien Umgang mit technischen Innovationen, Institutionelle, Organisatorische sowie Gesellschaftliche Rahmenbedingungen dargestellt. Im Anschluss werden die das pädagogische Handeln beeinflussenden Faktoren in einem Modell zusammengefasst.

4.1 Institutionelle Rahmenbedingungen

Die Kategorie institutionelle Rahmenbedingungen umfasst vier Subkategorien, die Äusserungen der Bildungspraktiker:innen bezüglich des Bildungsorts, den zeitlichen Umfang sowie den Betreuungsschlüssel der Angebote beschreiben. Dazu kommen die Vorgaben der Vorgesetzten, falls die Bildungspraktiker:innen solche haben.

4.1.1 Bildungsorte

Wie bereits im Kapitel 1.3 dargelegt, finden die Aktivitäten in Schulen, aber auch in ausserschulischen Bildungsorten wie Museen und Bibliotheken, in den Räumlichkeiten der Vereine, in Firmen und in Kindertageseinrichtungen statt.

Innerhalb der ausserschulischen Bildungsorte nehmen öffentliche Bibliotheken einen besonderen Stellenwert ein. In Kapitel 1.3 wurde dargestellt, dass die Hälfte der Interviewpartner:innen (IP 1, IP 4, IP 8, IP 9, IP 10, IP 11, IP 14, IP 15, IP 17, IP 18, IP 21, IP 23, IP 24, IP 29, IP 30) Bibliotheken als Veranstaltungsort nennen. Damit stellen öffentliche Bibliotheken einen wichtigen Kooperationspartner bzw. Auftraggeber dar. «Unglaublich// spannend, wie die sich öffnen und wie die eigentlich ideale Orte sind» (IP 4:168). Positiv betrachtet werden die Infrastruktur und das Teilnahmemanagement einschliesslich der Finanzierung der Angebote, die kostenfreie Teilnahme ermöglicht (IP 1: 68ff., IP 4: 168f., IP 8: 207, IP 15: 35ff., IP 18: 91, IP 24, 49, IP 19: 61f.). Dazu kommt, dass Bibliotheken theoretisch für alle offen sind – hier finden vorwiegend die in Kapitel 1.1 beschriebenen offenen Angebote statt (IP 8, IP 11, IP 14, IP 30). Jedoch findet sich auch eine kritische Stimme, so schätzt Interviewpartner:in 29 Bibliotheken «teilweise auch ein bisschen zu akademisiert» (IP 29: 61) ein.

Die Nutzung der Räumlichkeiten von Kindertageseinrichtungen und Schulen wird von den Interviewpartner:innen kontrovers diskutiert.

Für die Nutzung der Räumlichkeiten spricht einerseits, die Kinder «in ihren vertrauten Rahmen zu lassen, es reicht schon, dass fremde Personen da sind (IP 18: 33). Weiter wird argumentiert, dass es sehr aufwendig sei, mit einer Gruppe einen ausserschulischen Bildungsort zu besuchen, (IP 18:33). Zudem wird der Vorteil gesehen, dass dem pädagogischen Personal die Möglichkeiten gezeigt werden, die sich mit der zur Verfügung stehenden Technik bieten.

« [Ich] mache nicht nur den Workshop für die Kinder, sondern ähm (.) nötige die (lachen) Lehrer auch äh gerne, genau dasselbe zu machen, genau mitzumachen» (IP 7: 83).

Dadurch hoffen die Bildungspraktiker:innen auf eine Nachhaltigkeit, indem die demonstrierten Möglichkeiten von den pädagogischen Fachkräften im Anschluss umgesetzt werden (IP 7: 83, IP 10: 411, IP 13: 30, IP 29: 59).

Für die Nutzung ausserschulischer Bildungsorte spricht «die anregende Umgebung (...), dann äh sind die Augen ganz gross und die Aufmerksamkeit ist einfach nochmal ganz anders da» (IP 20: 57). Hierunter zählen die Bildungspraktiker:innen neben der technischen Ausstattung auch «die Atmosphäre. [es geht] ganz viel um Wohlfühlen und Ankommen» (IP 4: 152, auch IP 29: 61). Zudem kritisieren die Bildungspraktiker:innen den starren Rahmen der Schulen, die Projektzeiten vorgeben. «Man kriegt das schon da irgendwie reingepresst. Also man muss es dann halt runterkochen im Anspruch.» (IP 12: 70). In dem vorangegangenen Zitat wird bereits der zeitliche Umfang der teilformalisierten Aktivitäten angesprochen. Diese werden in dem nächsten Kapitel beleuchtet.

4.1.2 Zeitlicher Umfang

Im Kapitel 1.1 wurde die Heterogenität des zeitlichen Umfangs der Angebote dargestellt. Dabei zeigt sich, dass kurzzeitige Formate, die entweder Workshops sind oder maximal einen Tag dauern, sehr beliebt sind. Hinweise auf die Popularität dieser kurzzeitigen Formate lassen sich durch die Anpassung an die Struktur der Schulen finden:

«Es sind oft zwei Schulstunden, einfach so aus der/aus dem praktikablen heraus, weil das für Schulen oft nicht mehr unterbringbar ist (...). Dann kann man mehr machen, aber wenn man jetzt so klassisch Unterrichtseinheiten bedient, sind das zwei Schulstunden» (IP 19: 108, auch IP 25: 39).

Andererseits werden die kurzzeitigen Formate auch damit begründet, dass Kinder lange im Ganztage gebunden sind, zahlreiche ausserschulische Angebote besuchen und somit nur geringe Zeitfenster im Alltag der Kinder zur Verfügung stehen.

«Die Kinder eben verschiedenste Angebote am Nachmittag haben und äh die dürfen nicht zu lange DAUERN. Also man kann/hat nicht mehr/die Zeitfenster (wie früher), sind nicht grösser als maximal ein bis eineinhalb Stunden, //ne?// [I: //Ja ja.//] Mehr ist äh natürlich überhaupt nicht dran/drin. Besser noch WE-NIGER» (IP 25: 37, auch: IP 23: 31)

Interviewpartner:innen betonen, dass diese längeren Projektlaufzeiten gebraucht werden, um «eine gewisse Tiefe hinzubekommen und nicht auf dieser (.) Effektebene irgendwie zu bleiben» (IP 6: 108, auch IP 29: 32ff.). Mit der Tiefe ist einerseits ein vertieftes Verständnis hinsichtlich Themen der Medien- bzw. der informatischen Bildung gemeint, andererseits wird auch betont, dass sich die Bildungspraktiker:innen nicht auf die Kinder einlassen können, wie es das nachfolgende Beispiel verdeutlicht:

«Also es ist gerade bei kurzzeitpädagogischen Sachen, über die wir ja auch oft sprechen [...] also da ist es ja ganz oft schwierig, (.) das muss man ja auch dazu sagen. (..) Ähm ähm dass dass dass man da so in Gruppen reingeht (.) und sagt, ja, ich weiss, ich kenne euch eigentlich gar nicht, weiss ja gar nicht, was ihr (lachend), wer ihr wer ihr seid beziehungsweise wie auch das Gruppengerüchte vor allem ist, wenn sich Gruppen vor allem kennen»(IP 4: 130, auch IP 5: 29).

Aber auch Interviewpartner:innen, die diese «kurzzeitpädagogischen Angebote» IP 4:130) umsetzen, äussern sich unzufrieden (IP 27: 21, IP 29: 32).

«Man macht jetzt anderthalb Stunden Workshop. Da fehlt mir manchmal auch die Nachhaltigkeit, wenn ich dann nich(t) noch mal wiederkomme. Also dann so, wow, cool, hier, neue Medien und dann Tschüss, ist schwierig» (IP 29: 32).

Die Bildungspraktiker:innen berichten, dass sie den zeitlichen Umfang nicht frei wählen können, sondern, wie bereits dargestellt, sich meistens an Strukturen anpassen müssen. Diese können einerseits direkt von den Institutionen vorgegeben sein, in denen sie zu Gast sind und ihr Angebot durchführen, andererseits auch durch die Zeitfenster, die den Kindern zur Verfügung stehen. Weiterhin finden sich für «kurzzeitpädagogische» Workshops und Projektstage mehr Fördermöglichkeiten und Geldgeber (IP 1: 58, IP 3: 34). Die Finanzierung der Angebote wird im Kapitel 5.3.2 beleuchtet. Im nächsten Kapitel ist der Betreuungsschlüssel Gegenstand der Betrachtung.

4.1.3 Betreuungsschlüssel

Im Kapitel 1.4 wird bereits auf die zentrale Rolle des Betreuungsschlüssels verwiesen, es werden drei wesentliche Faktoren genannt, die diesen beeinflussen. Zum einen das Alter der Kinder (1). Je jünger die Kinder sind, desto höher ist der Betreuungsschlüssel (IP 1, IP 8, IP 18, IP 25, IP 30). Dann die inhaltliche Ausgestaltung (2), denn der Betreuungsschlüssel ist höher, wenn die Kinder in den Angeboten ein Medienprodukt gestalten. Betreuungsschlüssel von 1:2 und 1:3 sind insbesondere bei Angeboten im Feld der informatischen Bildung zu finden: «Programmierkurse sind «halt schon intensiv von der Betreuung» (IP 20: 71, auch IP 8: 376, IP 9: 201; IP 17: 59, IP 20: 71, IP 21: 28, IP 31: 104). Diese Betreuungsschlüssel bei den informatischen Angeboten werden einerseits über die Teilnahmevoraussetzung, «wenn sie äh jünger sind als 13 müssen sie einen Erwachsenen dabei haben, das muss nicht ein Elternteil sein, ist es aber oft» (IP 8: 25) und andererseits über ehrenamtliche Mentor:innen ermöglicht (IP 8, IP 17, IP 21, IP 31). Jedoch stellt das Rekrutieren und das langfristige Binden der ehrenamtlichen Mentor:innen auch eine Herausforderung dar:

«Ansonsten sehen wir halt zu, dass wir ausreichend Mentoren da haben, was tatsächlich die grösste Hürde ist. Also, dass man wirklich Leute hat, die regelmässig einen Sonntag (.) mhm (überlegend), ja, opfern halt» (IP 8: 209).

Schliesslich ist als dritter Faktor die Gestaltungsfreiheit der Kinder zu nennen (3). Je enger die Vorgaben sind, desto kleiner ist der Betreuungsschlüssel oder, im Umkehrschluss, je freier die Angebote gestaltet sind, desto grösser der Betreuungsschlüssel: «wenn man das macht, was wir machen, ähm wo es eben, im Prinzip, jeder macht, was er will, braucht man halt schon eine gute Betreuungsquote» (IP 8: 376).

4.1.4 Vorgaben durch Vorgesetzte

Wenn die Angebote in den eigenen Räumlichkeiten stattfinden und insbesondere dann, wenn es sich in öffentlichen Einrichtungen handelt, berichten die Bildungspraktiker:innen von Vorgaben der Vorgesetzten. So wird zum einen das Ziel angegeben, dass dadurch die Institutionen lukrativer gemacht werden sollen, sodass auch ein «Marketing-Ziel» (IP 22: 5) dazukommt. Der Veranstaltungsort soll als Ort kennengelernt werden, «wo man Spass hat» (IP 11: 14f., IP 14: 85f., IP 22: 5) und «dass sie hier etwas erleben, was ihnen Freude bereitet, was sie möglichst zum Wiederkommen animiert» (IP 14: 86). Auch werden die Themen der Angebote sowie die Technik durch Vorgesetzte vorgegeben, die dann von den Interviewpartner:innen umgesetzt werden sollen (IP 11: 15).

4.2 Organisatorische Rahmenbedingungen

Im Folgenden werden die organisatorischen Rahmenbedingungen dargestellt, bezogen auf die Teilnehmer:innen sowie auf die Finanzierung der Angebote.

4.2.1 Die Teilnehmer:innen

Die Angebote richten sich an Kinder im mittleren Kindesalter. In diesen Kategorien werden Aussagen der Interviewpartner:innen gesammelt, die die Teilnehmer:innen betreffen. Dabei bildeten sich zum einen die Subkategorie Zugang zu teilformalisierten Aktivitäten und zum anderen Medienerfahrungen der Kinder.

4.2.1.1 Zugang zu teilformalisierten Aktivitäten

In dieser Subkategorie Zugang werden Aussagen der Interviewpartner:innen gesammelt, wie Kinder den Zugang zu den teilformalisierten Aktivitäten ermöglicht wird. Lediglich vier Bildungspraktiker:innen sprechen von offenen Angeboten (IP 8, IP 25, IP 1 1, IP 30), die eine spontane Teilnahme an der teilformalisierten Aktivität ermöglichen. Das bedeutet, dass der Grossteil der Angebote eine Anmeldung erfordert. Nur vereinzelt finden sich Aussagen, in dem die Peers (bzw. deren Familien)

den Zugang ermöglichen. Der Zugang über Peers findet vor allem über Kindergeburtstage statt (IP 7: 68). Daneben sind die Institutionen Schule sowie Kindertageseinrichtungen bedeutend. In den Interviews wird berichtet, dass sich die Angebote an ganze Kindergartengruppen bzw. Schulklassen richten oder dass die Angebote von den Gruppen besucht werden (IP 1: 17, IP 2: 14, IP 3: 78ff., IP 5: 68, IP 7: 83, IP 10: 23, IP 11: 5ff., IP 12: 70, IP 17: 5, IP 23: 35f., IP 26: 10, IP 29: 19, IP 30: 26f.). In diesem Fall initiieren somit Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte die Teilnahme an den Aktivitäten. Mit den Angeboten in den Bildungseinrichtungen werden alle Kinder erreicht, was im nachfolgenden Zitat zum Ausdruck gebracht wird:

«Wir erreichen dort so viel mehr Kinder [I: Ja.]. Ähm und halt unabhängig vom Einkommen der Eltern und unabhängig vom äh Geschlecht und/ähm erreichen wir dort einfach // ne [I: Ja.] // breitere Masse» (IP 7: 81, auch: IP 3: 97, IP 5: 62, IP 15: 31, IP 17: 83, IP 21: 96).

Die zentrale Rolle hinsichtlich des Zugangs zu teilformalisierten Aktivitäten wird den Familien der Kinder zugewiesen. Das nachfolgende Zitat verdeutlicht dies:

«Wenn wir eigene Workshops machen, dann sind es natürlich die Eltern, die die Kinder hinbringen. Also es gibt sehr wenige Achtjährige, die sagen: ‚Hey, ich will zu dem Workshop. Und die Eltern haben da gar kein Interesse dran oder finden es nicht gut. Die würden dann vermutlich nicht beim Workshop landen» (IP 15: 31, auch: IP 1: 89, IP 3: 59, IP 5: 68, IP 7: 113, IP 8: 33, IP 13: 42, IP 17: 53, IP 21: 122ff., IP 29: 35, IP 31: 51ff.).

Dabei zeichnen die Bildungspraktiker:innen ein einheitliches Bild der angebotsnutzenden Eltern: sie sind «bildungsaffin» (IP 13: 42) und stehen Themen der Medien- und informatischen Bildung «bejahend» (IP 1: 89) gegenüber (IP 7: 113, IP 21: 122, IP 29: 35, IP 31: 62ff.).

Insbessondere im Feld der informatischen Bildung wird festgestellt, dass die Eltern «aber häufig selbst irgendwie ein Digital- (.) äh -hintergrund haben oder irgendwie in dieser Szene unterwegs sind (IP 15: 31, auch: IP 7: 113, IP 8: 33, IP 22: 47, IP 31: 50f.). Es wird von den Bildungspraktiker:innen zur Sprache gebracht, «dass man das nicht vergessen darf, dass wir da in ner sehr, sehr ähm (.) kleinen Blase einfach nur uns bewegen» (IP 7: 113).

4.2.1.2 *Medienerfahrungen der Kinder*

«Also man kann davon ausgehen, dass die in dem Alter schon sehr, sehr viel erlebt haben» (IP 16: 37).

Generell verweisen die Bildungspraktiker:innen auf eine gestiegene Mediennutzung bei den Kindern des mittleren Kindesalters im Vergleich zu Jahren zuvor. Kinder weisen dabei heterogene Medienerfahrungen auf. Dies gilt sowohl bezüglich der Rezeptionserfahrung als auch hinsichtlich der Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Artefakten und Medien (IP 4: 11f., IP 7: 37, IP 10: 25, IP 16: 7ff., IP 18: 22ff., IP 10: 3ff., IP 16: 27ff., IP 18: 31, IP 19: 12, IP 26: 18, IP 30: 57).

«Es gibt natürlich Kinder, die haben zu Hause schon einen anderen Umgang mit Medien oder einen kreativeren, während in anderen Familien einfach nur als Dauerschleife, als Babysitter die Medien durchrieseln» (IP 18: 24).

Der Zugang zu Medien und Technologien wird in den Familien ermöglicht und auch dort reguliert (vgl. 2.4.3), was im nachfolgenden Zitat deutlich wird.

«Kommt halt immer drauf an was die so dürfen, ne? [I: Mhm] Also wie, wie die Eltern den Rahmen setzen, Interesse haben sie alle, wollen tun alle sozusagen (.) ähm, aber je nachdem wie sie eingeschränkt sind» (IP 12: 76).

Als Faktoren, die den Zugang sowie die Regulierung beeinflussen, werden die Medienausstattung in den Familien (IP 3: 102) sowie der Einfluss der Eltern (IP 5: 3, IP 10: 41) oder der Geschwister im Haushalt genannt (IP 10: 41, IP 12: 41, IP 27: 5).

Die Bildungspraktiker:innen bestätigen die von Wagner und Lampert (2013) beschriebene Verfrühungs- und Verjüngungstendenz.

«Mir fällt mal prinzipiell ein, dass sich das Alter in Bezug auf digitale Medien und der Nutzung immer weiter nach unten verlagert hat» (IP 19: 3).

Sie verweisen in diesem Zusammenhang auf die Omnipräsenz digitaler Artefakte und Medien im Leben der Kinder. Kinder kommen «von der ersten Sekunde an» (IP 5: 3) mit Medien und digitalen Artefakten in Berührung. Als Ursache für die gestiegene Mediennutzung wird vor allem die Verbreitung mobiler Endgeräte und deren benutzerfreundliche Gestaltung angebracht (IP 1: 5f., IP 2: 10, IP 5: 3, IP 7: 21, IP 8: 7, IP 10: 13, IP 14: 5, IP 19: 3, IP 23: 3, IP 26: 8, IP 27: 5, IP 31: 11). So stellen die Bildungspraktiker:innen fest, dass die Bedienkompetenz bei den Kindern vorhanden ist:

«Und haben wir natürlich festgestellt, bei der Handhabung von Tablets. Diese Kompetenzen sind natürlich da [I: Ja.]. Also. Das ist gar keine Frage. Wir müssen jetzt keinem Kind erklären, wie's n' iPad anbekommt oder das regelt sich ganz schnell» (IP 15: 26, auch: IP 3: 24, IP 5: 16, IP 11: 41, IP 23: 11ff.).

Doch aufgrund der Nutzung mobiler Endgeräte mit Touchdisplays bemerken die Interviewpartner:innen, dass Kinder wenig Erfahrung mit Computern und den Peripheriegeräten haben:

«Aber Maus und Tastatur bedienen, das muss man wirklich, wirklich, wirklich beachten, das ist für die Kleineren (.) absolutes Neuland» (IP 8: 135, auch IP 1: 5, IP 12: 46, IP 27: 15, IP 21: 53f., IP 29: 9, IP 23: 3, 11ff., IP 29: 9, IP 31: 102).

Als weiteren Effekt durch die gestiegene Nutzung der mobilen Endgeräte wird ein früher Einstieg ins Internet verzeichnet. Dort berichten die Interviewten von einer ausgeprägten Nutzung von YouTube sowie von Streamingdiensten, die die Zugangsmöglichkeiten zu Bewegtbildern verändern:

«Momentan einfach so vom Fernsehen auf den/auf den YouTube-Bereich, also es ist dann quasi wieder Fernsehen, wo ich mir halt gezielt die Angebote raus-suchen kann die ich möchte» (IP 19: 20, auch IP 1: 7, IP 3: 45, IP 7: 69, IP 12: 76).

Auch berichten die Interviewpartner:innen von einer vermehrten Nutzung digitaler (online) Spiele (IP 1: 265, IP 12: 52, IP 19: 5, IP 24: 25, IP 26: 26, IP 28: 8). Am Ende des mittleren Kindesalters werden soziale Netzwerke und Messenger interessanter, wobei die Interviewpartner:innen insbesondere TikTok Bedeutung zusprechen (IP 3: 38, IP 12: 41, IP 25: 81, IP 28: 24, IP 29: 63). Zwei Interviewpartner:innen (IP 3 und IP 7) verweisen hier auf den Trend der Innovationsdichte (Hepp, 2018). «Alexas und diese ganzen KI-Assistenten im Haushalt schon eher, sage ich mal, [sind] (.) bekannt» (IP 7: 37). Insbesondere der Einzug der Sprachassistenten in die Haushalte der Kinder eröffnen neue Wege in das Internet für Kinder, die zu einer Veränderung der Medienerfahrung führen (IP 3: 102).

Zwei zentrale Punkte werden hinsichtlich der kindlichen Mediennutzung als Spezifika im mittleren Kindesalter herausgestellt. Zum einen ist der der eigene Smartphonebesitz und zum anderen die Lesefähigkeit der Kinder.

Smartphonebesitz der Kinder

«Wo einfach echt im Leben nochmal ein ganz schöner Schritt ansteht, (räuspern) die/ die dann ähm ein Smartphone haben, sich ganz anders mit der Welt verbinden» (IP 30: 95, auch IP 1: 471, IP 2: 80, IP 3: 45, IP 4: 72, IP 10: 125ff., IP 12: 41, IP 31: 11).

Der eigene Besitz eines Smartphones verändert die Mediennutzung der Kinder, indem sie darüber einen Zugang zum Internet erhalten. Das bereits beschriebene Interesse an sozialen Netzwerken wird von den Bildungspraktiker:innen mit dem Smartphonebesitz der Kinder in Verbindung gebracht. In diesem Zusammenhang sprechen die Bildungspraktiker:innen die Bedeutung der Peers an, die Kindern Zugang zu (Online)-Angeboten ermöglichen und diese sich in der Folge aus der Steuerung durch die Eltern lösen (IP 30: 57, IP 3: 38, IP 12: 41f.).

Bemerkbar macht sich der gestiegene Smartphonebesitz der Kinder vor allem durch Klassen-Chats, die «irgendwie manchmal eine Rolle spielen. (..) Ähm (.) und da äh ist der, also acht, neun, ist da ganz oft so eine ähm (..) Diskussion dann plötzlich grösser» (IP 4: 72, IP 16: 43).

Als Anlass des kindlichen Besitzes eines Smartphones wird «die Organisation des Familienalltags» (IP 4: 72) genannt, was auch eine Kontrollmöglichkeit der Eltern darstellt. Die Interviewpartner:innen berichten, dass der Radius der Kinder sich vergrößere, sodass Eltern erreichbar sein wollen und auch ihre Kinder erreichen wollen (IP 2: 80, IP 12: 41, IP 2: 80, IP 3: 45, IP 10: 125ff.). Dies wird von den Bildungspraktiker:innen durchaus kritisch betrachtet:

«Viele Eltern haben so diesen Eindruck, ich muss mein Kind irgendwie überwachen, kontrollieren können, da muss/Das Kind muss in der Lage sein, mich anzurufen, wenn irgendwas ist» (IP 2: 80).

Eine kleine Gruppe von Bildungspraktiker:innen nehmen beim Smartphonebesitz eine Verjüngung wahr:

«Das Smartphone also spätestens mit Eintritt in die Grundschule haben die ersten das Smartphone und am Ende der Grundschulalter/ der/ des Grundschulalters fast alle. Und so das ist im Kindergarten NOCH die Ausnahme» (IP 18: 35f., IP 19: 28, IP 20: 81).

Lesefähigkeit der Kinder

Als bedeutender Moment für die Mediennutzung, neben Zugang und Besitz, wird die Lesefähigkeit der Kinder hervorgehoben:

«Es kommt ja das Lesen dazu. Das heisst, ein Fünfjähriger äh kann ja noch keine Texte lesen, äh aber als Neunjähriger kann er natürlich schon (..) pfft im Internet äh Dinge sich raussuchen, was der, was der Fünfjährige ja nicht kann». (IP 26: 26f., auch: IP 3: 38, IP 7: 39, IP 8: 110, IP 10: 41, IP 11: 10ff., IP 12: 35, IP 13: 25, IP 14: 31, IP 15: 12, IP 18: 42, IP 22: 11, IP 26: 26, IP 28: 14, IP 31: 102).

Zudem steigt mit dem Alter das Interesse der Kinder, sich mit ihren Freund:innen auszutauschen, was sich dann in der Nutzung von Messengerdiensten niederschlägt (IP 3: 44, IP 5: 114, IP 30: 57). Dem wird jedoch von Kindern im mittleren Kindesalter «noch nicht so viel Bedeutung bei[ge]messen (IP 19: 20): ich würde «WhatsApp mit/ mit reinnehmen aber da geht es dann eher, ja das hat noch nicht so diese Tiefe, weil die haben noch nicht so viel Lust auf Schreiben» (IP 19: 20).

Hier betonen die Interviewpartner:innen, dass das mit acht Jahren gerade anfängt und bei älteren Kindern ein grosses Thema wird. In Kapitel 1.2 wird deutlich, dass das achte Lebensjahr eine zentrale Rolle hinsichtlich der Zugangserlaubnis der Kinder zu teilformalisierten Aktivitäten darstellt. Mit der Lesefähigkeit zum

einen und der (dadurch) steigenden Medienerfahrung zum anderen begründen die Bildungspraktiker:innen die Altersfreigabe ab acht Jahren (IP 7: 39f., IP 12: 35f., IP 15: 12f., IP 22: 11, IP 28: 16).

4.2.2 Perspektive auf die Finanzierung teilformalisierter Aktivitäten

In dieser Kategorie wird die Perspektive der Bildungspraktiker:innen auf die Finanzierung der Angebote gesammelt. Dabei wird nicht auf die Finanzierung der teilformalisierten Aktivitäten für Kinder im mittleren Kindesalter eingegangen, vielmehr werden die Anschauungsweisen der Bildungspraktiker:innen auf deren Finanzierung beschrieben.

Zusammenfassend stellt sich die Finanzierung der Angebote im Feld der Medien- und informatischen Bildung als heterogen dar. Fördermittel stammen dabei zum einen aus EU- Mitteln, sie kommen von öffentlichen Stellen auf Ebene der Kommunen, Länder und des Bundes (IP 2, IP 3, IP 4, IP 10, IP 18, IP 19, IP 26, IP 27, IP 30) und von Trägern der Jugendhilfe, Einrichtungen des Jugendmedienschutzes sowie von Landesmedienanstalten (IP 1, IP 2, IP 10, IP 12, IP 14, IP 18, IP 20, IP 22, IP 30). Zum anderen werden Stiftungen, Verbände, Organisationen und Unternehmen (IP 1, IP 3, IP 7: 123, IP 8: 209, IP 10, IP 17: 65, IP 29, IP 31) als Finanzierungsquelle angegeben. Manche Förderer erwarten einen Eigenanteil der Schulklassen bzw. der Kindertageseinrichtungen. Dies wird zum Teil auf die Kinder umgelegt, aber auch durch den Förderverein der jeweiligen Einrichtung getragen. Zudem erreichen die Vereine und Institutionen auch Anfragen,

«die [von] buchenden Schulen selbstfinanziert werden. Also manchmal hatten eine Schule, die sagt: «Wir hätten gerne einen Workshop zum Thema Computerspiele» und, äh, der Förderverein und die lokale, äh/das lokale Kreditinstitut geben dann auch irgendwie dann (Ja.) das Geld, damit unsere Honorare gezahlt werden können» (IP 2: 53, auch IP 1, IP 3, IP 4, IP 10, IP 14, IP 18, IP 22, IP 27).

Manche Angebote erheben eine Teilnahmegebühr, wobei sich kein Angebot direkt aus dieser Teilnahmegebühr trägt.

«Ein Workshop kostet für die Kinder zehn Euro. Also das ist eben das Geld, was dann zu hundert Prozent auch in so was reinfließt, ähm in das Kaufen von neuen Geräten und Materialien» (IP 31: 78).

Eine kleine Gruppe der Bildungspraktiker:innen arbeitet in Strukturen, in denen sie nicht für die Finanzierung der Projekte zuständig sind und zugleich über gute finanzielle Situationen verfügen (IP 2, IP 8, IP 11, IP 22, IP 25, IP 31). Im Gegensatz zu den schlechten finanziellen Bedingungen werden die guten finanziellen Rahmenbedingungen von den Bildungspraktiker:innen wenig ausgeführt.

«Geld [ist ja] immer nen riesen Thema, (.) weil die meisten Projekte einfach chronisch unterfinanziert sind» (IP 1: 537).

Die grösste Gruppe arbeitet in Strukturen, die projektfinanziert sind. So gehört es zu ihrem Aufgabenbereich, Projektanträge zu stellen. Auch hier zeichnet sich kein einheitliches Bild ab, die Spannweite reicht von Förderungen für mehrere Jahre bis zu Anträgen für einzelne Durchführungen.

Dargelegt wird eine Veränderung der Förderlandschaft. Zum einen werden insbesondere Multiplikator:innen-Fortbildungen gefördert, das heisst Angebote für pädagogische Fachkräfte sowie Lehrkräfte. Aktivitäten in der direkten Zusammenarbeit der Bildungspraktiker:innen mit Kindern haben Schwierigkeiten Fördergelder zu erhalten. Zum anderen wird eine Veränderung der Förderlandschaft wahrgenommen, in dem weniger öffentliche Stellen fördern. In diesem Zusammenhang wird insbesondere auf Landesmedienanstalten verwiesen. Interviewpartner:innen betonen, dass diese Förderung in Gänze bzw. zu grossen Teilen wegbreche (IP 1, IP 2, IP 3, IP 10, IP 18, IP 22, IP 30).

«Es sind definitiv, sagte die Landesmedienanstalt, die Gebühreneinnahmen massiv zurückgegangen und das kriegen wir zu spüren, das heisst finde ich, werden/kreativ werden, wo andere Töpfe herkommen und ich habe jetzt den Kontakt zu Krankenkassen aufgenommen. Da wird zu mindestens hier in [Stadtname 10] jetzt eine grössere Massnahme starten. So, also solche anderen Wege. Leider. Muss man» (IP 18: 74).

An diesem Zitat wird einerseits das Bedauern über das Versiegen der Finanzierungsquelle deutlich und andererseits die Notwendigkeit angesprochen, weitere Geldgeber zu finden. Interviewpartner:in 18 beschreibt dies mit «kreativ werden» (IP 18: 74) und an anderer Stelle auch als «Klinkenputzen» (IP 18: 74). Stiftungen, Verbände, Organisationen und Unternehmen kommen als Finanzierungsquelle dazu (IP 7: 123, IP 8: 209, IP 11, IP 10, IP 17: 65, IP 25, IP 29, IP 31). Der Erfolg bei einer Krankenkasse erfreut Interviewpartner:in 18 dabei einerseits, aber andererseits kommt auch ihr Unmut darüber zum Tragen. Diese Ambivalenz findet sich auch bei anderen Interviewpartner:innen, deren Angebote auch von Verbänden und Unternehmen finanziert, gesponsert oder durch Spenden unterstützt werden (IP 4, IP 7: 123, IP 8: 209, IP 10, IP 29). Neben den bereits genannten Krankenkassen werden auch Automobilunternehmen, Handelskammern und insbesondere IT-Unternehmen genannt (IP 1, IP 3, IP 7: 123, IP 8: 209, IP 10, IP 17: 65, IP 29, IP 31).

Eine Gruppe der Bildungspraktiker:innen (IP 4: 196ff, IP 12: 172) bringt ihre Unsicherheit hinsichtlich der Rolle von wirtschaftlichen Unternehmen, unternehmensnahen Stiftungen sowie Krankenkassen in der Bildung zum Ausdruck. Zu betonen ist an dieser Stelle, dass neben den selbständigen Bildungspraktiker:innen auch

Mitarbeiter:innen öffentlicher Institutionen Kooperationen ihres Arbeitgebers kritisch betrachten. Einerseits werden wenig Alternativen gesehen, wie teilformalisierte Aktivitäten finanziert werden können, somit werden (Technik-)Spenden, Projektmittel und Fördergelder angenommen (IP 4: 196, IP 5: 48, IP 10: 442, IP 11: 107f., IP 29: 61, IP 31: 78ff.).

«Man versucht, schon auch Sponsoren zu finden, ähm (.) was natürlich manchmal den bitteren Beigeschmack hat, dass man eben doch grosse Konzerne hat, die etwas finanzieren. Und selbst, wenn sie nicht vorgeben, was da gelehrt wird, ist natürlich immer dieses Logo irgendwo dabei und man denkt sich so/oder Aussenstehende würden sich vielleicht denken, ja cool, da macht jemand Bildungsarbeit für [Name des Unternehmens], für [Name des Automobilherstellers] und so weiter. Natürlich muss man dazu sagen, das ist schön, dass sie überhaupt die Möglichkeit geben, dass man es macht. Aber wie gesagt, schöner wäre es auch, wenn man eigeninitiativ Sachen finanzieren kann und gerade in der Bildungsarbeit unabhängig ist von Grosskonzernen. Wäre mein Traum, sage ich mal» (IP 29: 61).

Andererseits sprechen sie sich klar gegen eine Einflussnahme auf Inhalte aus. Dabei berichtet keine der Interviewpartner:innen, dass das vorkäme, sondern sie skizzieren die Gefahr lediglich abstrakt. Dies wird im nachfolgenden Zitat deutlich:

«Also es gibt schon ganz schön viele Player in diesem Zusammenhang [...] das ist jetzt nicht so per se pädagogisch, und dann überlege ich so, muss es das sein. [...] Also ich versuch da selber für mich noch so eine Haltung zu entwickeln, weil ich so denke, okay, wir brauchen ja auch irgendwie ähm ähm äh auch Ausstattung. Wir brauchen auch irgendwie starke Partner. Also ich bin da jetzt gar nicht so keine keine Wirtschaft in solchen in solchen (.) / Also so einfach ist es nicht, will ich damit sagen, da ist keine Wirtschaft in in Bildungseinrichtungen oder so was. Aber wir müssen da glaube ich (.) gut hingucken, was da so passiert. Ww/Gerade wenn es dann eben mal so in eine sehr, sehr schwierigen Bereich aus meiner Sicht, geht die Einflussnahme auf auf Inhalte oder so was. Aber da passiert unglaublich viel, es ist unglaublich undurchsichtig an manchen Stellen. Und da würde ich mir wünschen, dass wir da mehr gucken, aufeinander gucken, was man da so für Kooperationen einget und so» (IP 4: 196).

Förderstruktur gibt Rahmen vor

Die Bildungspraktiker:innen stellen fest, dass die Förderstruktur den Rahmen der teilformalisierten Aktivitäten vorgibt. Interviewpartner:in IP 27 spricht in diesem Zusammenhang von «Hype-Themen» (IP 27: 67), die durch die Förderstruktur gesetzt werden. Es wird ein Zusammenhang der Projektförderer und den Förderinhalten

gesehen (IP 5: 149f., IP 8: 209, IP 10: 25, IP 27: 67, IP 15: 19, IP 27: 67). Im nachfolgenden Interviewausschnitt wird deutlich, dass die Bildungspraktiker:innen den Interessen und den vorgegebenen Themen der Geldgeber nachkommen. Dabei gibt es Bereiche, die die Interviewpartner:innen gerne ausbauen und vertiefen würden, es ihnen dafür aber an Geld fehlt.

«Tatsächlich ähm haben wir Projekte, das hängt nen bisschen auch immer so mit Geldgebern zusammen, w/wo wir auch Projektgelder bekommen, nicht, was wir gerne machen WÜRDEN, sondern auch, was lässt sich eigentlich gerade auch umsetzen, auch finanzieren» (IP 10: 25,).

Weiter wird berichtet, dass Aktivitäten, die Gefahren thematisieren, leichter an Fördermittel kommen als, in Bezug auf Personal und Technik, zeit- und ressourcenintensivere Projekte (IP 5: 149f., IP 8: 209, IP10: 25, IP 27: 67, IP 15: 19, IP 27: 67). Die Förderstruktur liefert einen weiteren Hinweis auf die Popularität der kurzzeitigen Angebote.

«Da sind es hauptsächlich von der Thematik her so Sachen wie Bildrechte, Persönlichkeitsrechte. Da ist es leider nicht so sehr die kreative ähm Medienutzung ähm als Schwerpunkt. Liegt aber nicht dran, dass ich das nicht als überaus, durchaus super wichtig finde, sondern das ist wirklich dann so ganz oft der finanzielle Aspekt, weil ich ja freiberuflich bin. Und irgendjemand muss dat ja dann bezahlen»(IP 3: 34).

Problematisch betrachten die ausserschulisch pädagogisch Tätigen, dass die Projektförderungen nicht erlauben, dass ein Projekt mehrmals bzw. häufiger oder auch in anderen Bundesländern durchgeführt werden kann (IP 2: 50ff.; IP 3: 82, IP 5: 149, IP 10: 383).

«also was ich schon sehr bedauere, ist, dass viele medienpädagogische Projekte (.) ähm zu schnell wieder zu Ende gehen (.) und auch nicht richtig wiederholungsfähig sind. Auch wenn man mal ein Konzept hat, was dann richtig gut funktioniert, ähm dass man so was dann oft nicht in die Breite bringen kann, weil halt Projekte oft so sind, dass sie halt ähm für eine begrenzte Zeit begrenzte Fördermittel haben und dann muss man sich halt wieder was Neues ausdenken, weil der Fördergeldgeber halt wieder was Neues hören möchte. (..) Ähm (..) das macht es total schwierig, da auch kontinuierlich zu arbeiten» (IP 5: 149).

So müssen sich die Bildungspraktiker:innen immer wieder neue Konzepte ausdenken, neue Technik einsetzen und neue Schwerpunkte legen, um eine weitere Förderung zu bekommen.

«Und wenn man dann jedes Mal wieder nen neuen Projektantrag stellen muss, ohne dass man erst was erproben kann, das ist schon manchmal mühsam» (IP 10: 383).

In diesem Zusammenhang wird auch kritisiert, dass es an finanziellen Mitteln fehlt, sich Themen zu erarbeiten und neue Methoden auszuprobieren. Auch fehlt es an Geld, um die Projektergebnisse gut zu dokumentieren und zu veröffentlichen. Viele Aufgaben bleiben unbezahlt, sodass diese ehrenamtlich erledigt werden:

«In vielen Projekten gibt's auch gar nicht so richtig (.) ähm Verantwortliche. Dann ist das/läuft das viel über Ehrenamt, dass dann da noch mal, (.) ja, sich um Technik und auch al/alle anderen mögli/äh möglichen Dinge gekümmert wird» (IP 1: 555, auch IP 14: 59).

Die Ergebnisse zeigen, dass Fördermöglichkeiten einen zentralen Einfluss auf die Ausgestaltung der Angebote im Feld der Medien- und informatischen Bildung haben.

4.3 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

In dieser induktiv entstandenen Kategorie werden gesellschaftliche Rahmenbedingungen betrachtet. Neben dem gesellschaftlichen Wandel, der von den Bildungspraktiker:innen insbesondere im Zusammenhang mit der technischen Innovation (5.5.3.1) zur Sprache gebracht wird, werden die Kommerzialisierung (5.5.3.2) und schliesslich bildungspolitische Papiere thematisiert.

4.3.1 Technische Innovationen

In den Interviews thematisieren die Bildungspraktiker (IP 2: 66, IP 10: 191ff., IP 18: 97, IP 19: 55, IP 26: 30, IP 30: 53) den Umgang mit der Geschwindigkeit technischer Innovationen, den Hepp (2018) als einen Trend der tiefgreifenden Mediatisierung herausstellt (siehe 2.2.2). Die Interviewpartner:innen betonen, dass sich die Welt auch in Zukunft weiter verändert, die «digitale Revolution» (IP 30: 53) anhält und eine Unsicherheit hinsichtlich der Entwicklungen herrscht. Die Interviewpartner:innen beschreiben die Welt als «unübersichtlich» (IP 30: 53) und heben die Notwendigkeit hervor, sich in dieser Welt zu orientieren. Die Bildungspraktiker:innen sehen die Notwendigkeit und betrachten es als ihre Aufgabe, die technischen Entwicklungen und Neuerungen zu kennen, um dort «am Ball» (IP 15: 49) zu bleiben.

«Das ist glaube ich eher so diese, ähm, tja, diese Herausforderung, sich, ähm, in neue Technologien und auch die Folgeabschätzungen und gleichzeitig auch die Argumentationsstrukturen wie ich meine Arbeit und den Einsatz der Technologie gegenüber dritten, äh, begründen kann» (IP 2: 66).

Dazu kommt, dass die Ausstattung, und dabei wird insbesondere die Software und im Speziellen die Dynamik der Apps adressiert, ständig überprüft und angepasst werden muss:

«Wir sind, also meine Kolleginnen und ich, wir sind sozusagen kontinuierlich dabei, immer wieder auch neue Apps zu sichten, zu verwerfen oft oder eben ins Programm zu nehmen. Und, ja, also das ist so ein/das ist etwas, was lebt und wächst. Oder es ist ganz oft auch schon so gewesen, dass Apps eben früher kostenlos war, inzwischen etwas kosten und die kostenlosen Versionen eben mit In-App-Käufen nicht mehr interessant sind für uns. Dass äh viele Apps äh nicht mehr auf dem Markt sind für die neuen ähm Updates, so Sachen. Also weil da hat man ganz viel auch noch im Hintergrund mit Organisation oder Logistik zu tun» (IP 14: 43).

Diese Unsicherheit zeigt sich auch bezüglich der thematischen Schwerpunktsetzung in der pädagogischen Arbeit:

«ich weiss, ich weiss, will das gar nicht werten, vielleicht braucht es das auch nicht mehr. Also vielleicht brauchen die auch keine Maus, vielleicht muss man auch nicht wissen was ein Browser ist, wenn man sagen kann: «Siri such mal.» [I: Ja.] Also das ist so unsere Per/also ich denke mal das ist meine Perspektive [I: Ja.]. Vielleicht ist die auch total versteinert und knochenalt, braucht kein Mensch mehr, so (IP 12: 46).

4.3.2 Kommerzialisierung

Als zentraler kritischer Aspekt wird die Kommerzialisierung (IP 5: 47, IP 20: 102) hervorgehoben:

«was mir schon so äh äh so Bauchschmerzen irgendwie bereitet, ist zum Beispiel die Kommerzialisierung der ganzen Medienwelt» (IP 5:47f., auch IP 10: 422, IP 11: 27, IP 12: 116, IP 13: 56, IP14: 75, IP15, IP 19: 55, IP27: 83).

Hier wird insbesondere die kommerzielle Verwertung von Daten angesprochen, die im grossen Umfang aus unterschiedlichen Lebensbereichen und heimlich «wir kriegen das auch gar nicht mit was da im Hintergrund damit passiert» (IP 19: 56) erhoben, gespeichert und verwertet werden (IP 20: 102, IP 27: 83).

Zusätzlich sprechen Interviewpartner:innen die Rolle der wirtschaftlichen Unternehmen, Netzwerke und Bündnisse in der Bildung an (siehe 4.2.2 Finanzierung der Angebote). Dies wird hier beispielhaft hinsichtlich der verwendeten Technik und Programme angesprochen (IP 1: 427):

«ist ja auch in Ordnung, man kann ja auch mal Programme von Microsoft oder so was nutzen. Ähm und auch dann ist mir da wieder wichtig, ja, die bezahlen uns nicht. Nicht, dass das da wieder wie ne Werbeveranstaltung wirkt» (IP 1: 427f.).

4.3.3 Bildungspläne und Strategiepapiere

Im Kapitel 5.2.1 wurde herausgestellt, dass die teilformalisierten Aktivitäten insbesondere von Eltern, Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften gebucht werden. Fünf Interviewpartner:innen (IP 1, IP 2, IP 3, IP 10, IP 12) geben an, sich bei der Ausarbeitung ihres Angebots an den jeweiligen Bildungsplänen der Bundesländer und an der Strategie der Kultusministerkonferenz «Bildung in der digitalen Welt» (Kultusministerkonferenz KMK, 2016b) zu orientieren. Dabei werden Themen und Formulierungen von den Bildungspraktiker:innen übernommen, um da «anzudocken» (IP 12: 150).

«Wir orientieren uns natürlich an dem, was, ähm, das Land, [...] vorgibt. [...] Und, äh, unsere Angebote sind dann schon so gestrickt, dass wir uns überlegen, auf was von den Kompetenzen, [...] gefordert werden oder ve/ähm, angeboten werden, passt unser Angebot, weil da natürlich auch für die Lehrkraft das klar ist, [...]. Das heisst, die Lehrkraft weiss dann schon: Ach, das erfülle ich mit dem Medienprojekt» (IP 2: 85)

Mit dem vorangegangenen Zitat verweist Interviewpartner:in 2 auf die Lehrkräfte, die die teilformalisierten Aktivitäten buchen. Bildungspraktiker 2 nimmt eine gesteigerte Nachfrage nach Themen wahr, die in Bildungsplänen verankert sind (IP 2: 86).

4.4 Individuelle Perspektive der Bildungspraktiker:innen auf mediatisierte Lebenswelten

«Das ist einfach, das sind lebensweltliche, ja oftmals uns ja strukturierende, aber auch ablenkende Technologien, alles [I: Ja.]. Unterhaltung. Spiel. Organisieren. Arbeitswelt. Es ist ja durchzogen. Es ist ja gar nicht wahrnehmbar [I: Ja.]. Also für Kinder schon gar nicht, weil die ja reingewachsen sind, ohne diese Distanz von so ner technikhistorischen Entwicklung» (IP 13: 48).

Insgesamt beschreiben alle Bildungspraktiker:innen die Lebenswelten als mediatisiert und stellen die Bedeutung der Medien, Technologien sowie digitalen Artefakte für das gesellschaftliche und soziale Leben heraus. Die Orientierung an der mediatisierten Lebenswelt ist Bezugspunkt der Bildungspraktiker:innen. (IP 1: 2f., IP 2: 10, IP 3: 10, IP 4: 11, IP 5: 47ff., IP 7: 32ff., IP 8: 7 & 430, IP 9, IP 10: 11, IP 11: 34,

IP 12: 7, IP 13: 48, IP 14: 43ff., IP 15: 49f., IP 16: 37f., IP 17: 87, IP 18: 61, IP 19: 124, IP 20: 101ff., IP 21: 140, IP 22: 47, IP 23: 5 & 70, IP 24: 3, IP 25: 5ff., IP 26: 8 & 18, IP 27: 5, IP 28: 6, IP 29: 7, IP 30: 53, IP 31: 94f.).

Ausgehend von den mediatisierten Lebenswelten bilden sich drei Subkategorien heraus, die einerseits die Lebenswelten der Kinder betreffen (siehe 6.4.1), andererseits das benötigte Wissen für das Leben in der Gesellschaft fokussieren (siehe 6.4.2) und zuletzt die technischen Möglichkeiten ins Zentrum rücken (siehe 6.4.2). Im Folgenden werden die drei Subkategorien dargestellt.

4.4.1 mediatisierte Lebenswelten der Kinder

«[Medien und] Internet ist genauso einfach da, wie die Luft zum Atmen. [...] einfach Teil ihres Lebens ist, ohne dass sie das irgendwie in Frage stellen, wo das herkommt und einfach da ist» (IP 8: 7).

Neben der gesellschaftlichen Perspektive betrachtet die grosse Mehrheit der Bildungspraktiker:innen auch die kindliche Lebenswelt als mediatisiert. Sie zeigen eine lebensweltorientierte Perspektive auf Kinder und Medien (IP 5: 149, IP 7: 117, IP 8: 430ff., IP 10: 625, IP 13: 48, IP 18: 97, IP 19: 55f. IP 20: 102, IP 20: 103, IP 26: 30, IP 27: 83, IP 28: 6, IP 30: 53). Dabei werden Technologien ambivalent betrachtet. Die Bildungspraktiker:innen bewerten diese nicht an sich, sondern deren Einsatz und die jeweilige Nutzung (insbesondere: IP 8: 292, IP 10: 215, IP 19: 12 & 58, IP 24: 17). Es wird die Überzeugung deutlich, dass Medien, und dabei wird gleichermassen von Inhalten als auch von Geräten gesprochen, nicht per se gut oder schlecht seien, sondern dies abhängig von dem Einsatz und der Bedeutung der jeweiligen Nutzung ist (IP 19: 215, IP 8: 292, IP 10: 215, IP 24: 17):

«Wie beeinflusse ich so einen Computer, dass er was macht? Also auch dieses, dass/ also auch diese/keine moralische Bewertung, ne, ein Computer ist nicht per se gut, oder schlecht, also das ist, was mir in der gesellschaftlichen Debatte immer so ein bisschen (.) ein bisschen zu kurz kommt (IP 8: 292).

Dabei liegt die Betonung auf den zahlreichen Möglichkeiten, die Medien und digitale Artefakte Kindern bieten. Neben dem Spass und der Unterhaltung richten die Bildungspraktiker:innen den Blick insbesondere auf den Werkzeugcharakter digitaler Geräte und deren Gestaltungsmöglichkeiten, nicht zuletzt verweisen sie auch auf die Bedürfnisse und Faszination der Kinder (IP 4: 161 & 181, IP 9: 196, IP 10: 611, IP 13: 23, IP 23: 46, IP 28: 14ff.).

4.4.2 fehlendes Wissen

«DAS erfordert aber'n Stück weit Grundwissen im Umgang mit dem allem. Und das muss einfach vorher schon von jemand anderem geschaffen werden» (IP 16: 33).

Die Allgegenwart der Medien in der kindlichen Lebenswelt sowie die kindliche Mediennutzung wird dabei auch kritisch gesehen. So blickt eine kleine Gruppe an Bildungspraktiker:innen besorgt auf die zahlreichen Medienerfahrungen der Kinder im mittleren Kindesalter und stellt heraus, dass sie damit überfordert seien und es ihnen (noch) an Wissen fehle. Dabei wird sowohl das Wissen, wie Chancen genutzt werden können, als auch das Wissen über potenzielle Gefahren und deren Vermeidung besonders hervorgehoben (IP 16: 9 & 33ff., IP 21: 41ff.).

4.4.3 Technik ist faszinierend

Eine Gruppe der Interviewpartner:innen weist eine starke Faszination für Technik auf. So finden sich in den Interviews längere Passagen über technische Möglichkeiten und Entwicklungen, die «Begeisterung auslösen» (IP 7: 103).

Die Bildungspraktiker:innen berichten fasziniert und begeistert über Funktionen, Möglichkeiten, die Verfügbarkeit und (leichte) Bedienung (IP 2: 20ff., IP 7: 33f., IP 11: 86f., IP 14: 11f., IP 17: 77ff., IP 21: 102f., IP 22: 25ff., IP 25: 27ff., IP 29: 57f., IP 31: 98f.).

«Jeder äh Wissenschaftler hätte sich vor zehn Jahren nen Arm abgehackt für nen/ für nen Smartphone. Was da alles an ähm Kreiselstabilisierung, an/an Lagesensoren, an äh Helligkeitssensoren, an Kameras, Infrarot, äh Lautsprecher, wie Kamera, was/was da // alles [!: Ja.] // drin ist» (IP 7: 33).

Zudem äussern sich Interviewpartner:innen begeistert über neue technischen Entwicklungen, die es noch nicht auf dem Markt gibt (IP 25: 33) sowie über Prototypen, die aktuell getestet (IP 21: 102) werden.

4.5 Zusammenfassend: Beantwortung der Forschungsfrage

Die von den Bildungspraktiker:innen beschriebenen Rahmenbedingungen können in einem Modell zusammengefasst werden, welches die Einflussfaktoren auf die teilformalisierten Aktivitäten im Feld der Medien- und der informatischen Bildung aufzeigt).

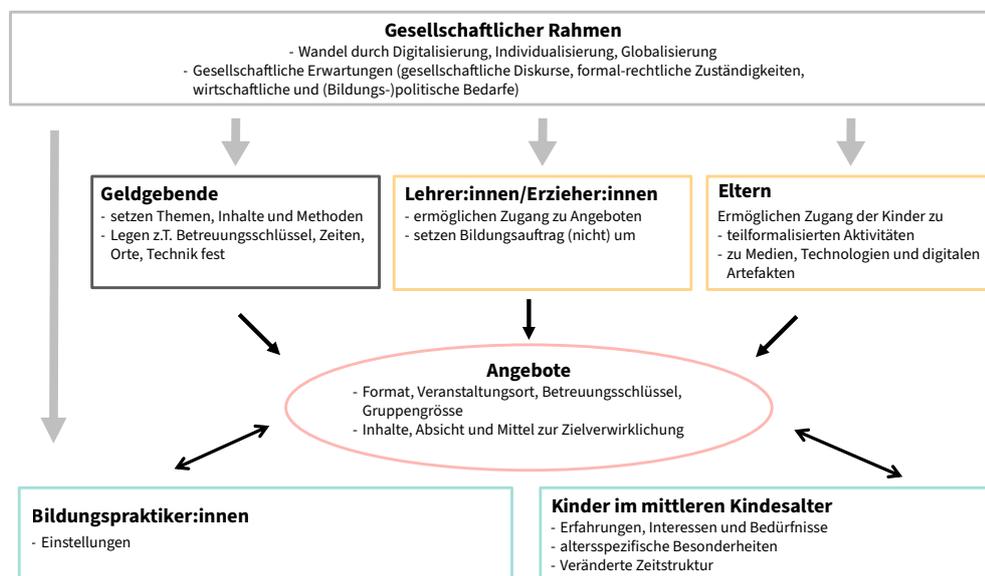


Abb. 1: Einflussfaktoren auf die teilformalisierten Aktivitäten im Feld der Medien- und der informatischen Bildung.

Neben den Bildungspraktiker:innen haben weitere Akteur:innen Einfluss auf die Angebote. Eltern sowie pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte beeinflussen die Ausgestaltung der Angebote, da diese Akteursgruppen für Kinder im mittleren Kindesalter die Angebote primär auswählen. Sie ermöglichen Kindern den Zugang zu den Angeboten und werden, neben den Kindern, adressiert.

Zentral sind nach Angaben der Bildungspraktiker:innen die Geldgebenden. Diese setzen u. a. Themen und fordern dadurch Inhalte, durch erstattete Personalkosten legen sie beispielsweise den Betreuungsschlüssel und die Zeiten fest und nehmen darüber hinaus Einfluss auf die methodische Ausgestaltung. Auch werden zum Teil in Förderrichtlinien oder Ausschreibungen Bildungsorte bzw. die zu verwendende Technik vorgegeben. Durch die Bereitstellung von Fördermitteln aus wirtschaftsnahen Stiftungen und Unternehmen haben auch wirtschaftliche Bedarfe Einfluss auf die teil-formalisierten Aktivitäten. Daneben werden weitere gesellschaftliche Erwartungen als bedeutend angegeben, diese können beispielsweise politische Papiere und Programme, gesellschaftliche Diskurse oder formal-rechtlich geregelte Zuständigkeiten sein.

Diese Faktoren münden in Anforderungen an die Kinder, die von den Eltern, von den Lehrkräften sowie den pädagogischen Fachkräften, den Geldgebern und nicht zuletzt von den Bildungspraktiker:innen selbst aufgegriffen werden, sie nehmen somit Einfluss auf die Angebote.

Die Kinder nehmen durch ihre Erfahrungen im Umgang mit Medien, Technologien und digitalen Artefakten sowie mit ihren Interessen und Bedürfnissen Einfluss auf die Angebote.

Aufgrund der immer weiter verbreiteten Ganztagsbetreuung der Kinder verändert sich die offene Kinderarbeit. Die längere Betreuung in den Schulen erschwert die Teilnahmerekrutierung für offene und auch regelmässig stattfindende Angebote. Demnach passen sich die teil-formalisierten Aktivitäten an die Zeitfenster der Kinder an und verschieben sich auf das Wochenende und in die Ferien. Die Anpassung an die Zeitstruktur der Kinder führt zu einer Vielzahl an kürzeren Workshops. Auch arbeiten die Bildungspraktiker:innen vermehrt in Schulen und dabei sowohl im Unterricht als auch im offenen Ganztage.

5. Typologie der Handlungsentwürfe der Bildungspraktiker:innen

Mit den 31 leitfadengestützten Interviews wurde ein differenzierter Blick auf die Handlungsentwürfe von Bildungspraktiker:innen im Feld der Medien- und informatischen Bildung gewonnen. Die Interviews ermöglichen einen vertiefenden Einblick in die Angebote für Kinder im Alter von 5 bis 9 Jahren und in die Handlungsentwürfe der ausserschulisch Tätigen. Über alle Interviews hinweg fallen Muster in den Handlungsentwürfen der ausserschulischen Bildungspraktiker:innen auf, die im Rahmen einer Typenbildung extrahiert wurden (vgl. Thumel 2024c).

Dabei dienen die drei Momente der Handlungstheorie nach Geulen als primäre Merkmale (die Ausgangssituation, die Zielstellung und die Mittel zur Zielverwirklichung). Die aus der inhaltlich strukturierenden qualitativen inhaltsanalytischen Auswertung nach Kuckartz (2018) gewonnenen Fokuse sind dabei sekundäre Merkmale: zum einen der Fokus auf die Technik, zum anderen der Fokus auf Wissen und zuletzt der Fokus auf das Kind. Die Kombination der Merkmale ergeben den 9-Felder-Merkmalraum. Aus diesem Merkmalsraum wurden insgesamt sechs unterschiedliche Typen identifiziert, die im folgenden Kapitel dargestellt werden. Im Anschluss wird die Charakteristik der sechs Typen beschrieben. Der Beschreibung der Typen wird jeweils ein charakteristisches Zitat vorangestellt. Dieses wird jeweils für ein besseres Verständnis geglättet. Im Anschluss werden folgende zwei Kategorien zur Systematisierung zugrunde gelegt:

- *Die Bildungspraktiker:innen*: Die Charakteristika des Handlungstypus wird mit den soziodemographischen Variablen, welche das Geschlecht und die Qualifikation sowie das Alter und das Beschäftigungsverhältnis umfassen, in Zusammenhang gebracht.

- *Die Angebote:* Der Zusammenhang des Typus mit den Spezifika der Angebote wird beschrieben. Dies umfasst das Alter der Kinder, das Format, den Ort der Angebote, den Betreuungsschlüssel sowie der Kostenbeiträge und Finanzierung und schliesslich die inhaltliche Schwerpunktsetzung.
- *Umgang mit Rahmenbedingungen:* Rahmenbedingungen liefern einen Erklärungshintergrund für das Handeln. Vor dem Hintergrund, dass gesellschaftliche, institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen so ausgestaltet sein müssen, dass professionelles Handeln ermöglicht werden kann (Helsper 2020, 56), werden im Folgenden die Handlungstypen (siehe 6.5.1 mit den Rahmenbedingungen zusammengebracht. Auf dieser Grundlage wird diskutiert, wie mit diesen umgegangen wird bzw. wie diese gestaltet werden.

5.1 Beschreibung des Handlungsentwurfes I: Technik nahebringendes Handeln

«Wenn du Lust hast, kannst du es machen, wenn nicht [nicht], aber du solltest es ja zumindest mal ausprobieren können. Ich möchte halt eben auch allen die Möglichkeit geben, sowas mal auszuprobieren und einfach festzustellen, ob es das für sie ist» (IP 17: 25).

Handlungsentwurf dieses Typus zeichnet sich durch eine starke Technikorientierung aus. Digitale Artefakte, Informatiksysteme und Technik werden mit ihren vielfältigen Funktionen in den Mittelpunkt gerückt und «spielerisch nähergebracht» (IP 7: 23), sodass Kinder «selbständig dieses Medium entdecken können» (IP 25: 37). In den Angeboten werden Kindern «Berührungspunkte» (IP 29: 21) zur Technik ermöglicht und Kinder können diese «ausprobieren» (IP 17: 25).

Die Gemeinsamkeit des Typus «Technik nahebringendes Handeln» ist die Zielstellung, Technik und digitale Artefakte bedienen und anwenden zu können (siehe 5.2.3, Schritt 4). Dabei steht der Zugang zu Technologien, diese ausprobieren sowie deren Funktionen zu kennen und anwenden zu können, im Fokus.

Übereinstimmend ist es dieser Gruppe wichtig, den Zu- sowie Umgang mit Medien, Technologien und digitalen Artefakten zu vermitteln, weniger die Reflexion oder Analyse der Gesellschaft. Die Unterschiede innerhalb des Typus finden sich zum einen dann, wenn eine Person nicht Technik als Mittel einsetzt, um dies zu erreichen, sondern die Erfahrung der Kinder aufgreift. Hingegen setzen zwei Personen an der tiefgreifenden mediatisierten Lebenswelt der Kinder an, weitere fünf nehmen die technischen Möglichkeiten und digitalen Artefakte als Ausgangspunkt. Somit ist im *Typ I Technik nahebringender Handlungsentwurf* eine deutliche Orientierung auf den Fokus Technik zu verzeichnen. Dies verdeutlichen auch die vier Fälle, die in allen drei Momenten dem Fokus Technik (1) zugeordnet wurden.

5.1.1 Bildungspraktiker:innen des Typus I

Die Bildungspraktiker:innen haben überwiegend einen technischen Hintergrund. So haben mehr als die Hälfte der Einzelfälle (anteilig) Informatik studiert oder eine technische Ausbildung abgeschlossen. Sie weisen eine hohe Faszination für Technik auf und sind begeistert von technischen Möglichkeiten. Diese Bildungspraktiker:innen verfügen über ein grosses technisches Wissen und einen Zugang zu zahlreichen Technologien und digitalen Artefakten.

Die Bildungspraktiker:innen schreiben dem Umgang mit Technologien, digitalen Artefakten und Medien Bedeutung für die erfolgreiche Bildungs- und Erwerbsbiografie zu. So zeigt sich in diesem Typus vermehrt eine Zukunftsorientierung.

5.1.2 Die Angebote des Typus I

Die Angebote des die Technik nahebringenden Handlungstypus weisen einen Workshopcharakter auf und umfassen meist drei Stunden. Sie richtet sich vornehmlich an Schulkinder, die schon lesen und schreiben können. Die Angebote finden häufig am Wochenende in ausserschulischen Bildungsorten statt, oft in den Räumen der Institution, die das Angebot offeriert. Dies lässt sich durch die notwendige Technikausstattung erklären. Im Zentrum steht die Hardware, beispielsweise Platinen oder Roboter, auch 3D-Drucker und zum Teil Software wie Scratch, um die die Angebote kreisen. In den drei Stunden lernen die Kinder diese Technologien und deren Funktionsweisen kennen. Dabei zielt das Angebot auf das Ausprobieren, indem die Kinder Zugang zur Technik bekommen.

«Also es ist auf jeden Fall wichtig, dass man schon damit in Berührung kommt, um überhaupt auch zu verstehen, was kann ich mit dem Medium machen, ähm beziehungs/was bedeutet das auch später für meine Mediennutzung, zum Beispiel am Telefon, am Smartphone, in welche Bereiche kann das gehen, dass man einfach Berührungspunkte schafft» (IP 29: 21).

Bei der Konzeption steht oftmals zuerst die Hard- oder Software fest, damit wird ein Angebot entwickelt.

«[Wir] gehen immer von äh, von äh sozusagen der App aus. Also die gehen davon aus, äh was die App (.) anbietet an, an, an Möglichkeiten. Und da ähm, da heraus ist dann ähm ein, eine Kreatividee entwickelt worden. Ähm es ist immer so eine Choreografie, es fängt an mit so einem kleinen Einstieg und dann äh werden die Kinder selber kreativ mit der App» (IP 14: 11).

Das Angebot ist stark strukturiert. Es wird ein starrer Ablauf verfolgt, in dem die Kinder nur einen kleinen Handlungsspielraum haben. Zu Beginn werden die Kinder mit einem Problem bzw. einer Aufgabe konfrontiert, die sie in während des

Workshops, meist Schritt für Schritt angeleitet, bearbeiten bzw. lösen. Anschließend haben sie die Möglichkeit, etwas freier mit der Hard- oder Software zu arbeiten und ihr bisher Gelerntes anzuwenden.

«Das haben sie irgendwie entdeckt und haben dann eine schöne Kombination von allem schon gemacht was man halt so so durchgeführt hat. Und wenn ich soweit bin, dann weiss ich, dann (.) hat es funktioniert. Dann habe ich das eigentlich erreicht, was ich erreichen wollte. (.) Dass sie halt selbstständig dieses Medium (.) entdecken können» (IP 25: 37)

Die Finanzierung der Angebote ist äusserst heterogen. So finden sich sowohl Angebote, die durch staatliche Stellen und Stiftungen finanziert werden als auch eine Dichte an Angeboten, die von Verbänden und Unternehmen finanziert, gesponsert oder durch Spenden unterstützt werden. Auffällig ist auch, dass für die Angebote teilweise ein Beitrag von bis zu 10 Euro erhoben wird. Dabei wird betont, dass nicht gewinnorientiert gearbeitet werde, sondern das Geld für Materialien und Technik weiterer Projekte Verwendung findet (IP 31: 78).

5.1.3 Umgang mit Rahmenbedingungen

Die Bildungspraktiker:innen kritisieren das Bildungssystem in Deutschland, da die Kinder an den deutschen Grundschulen kaum Zugang zu Technologien, digitalen Artefakten und Medien ermöglicht wird.

«Das ist äh super wichtig und das gehört in/in Klasse/ja, in die Grundschule [I: Ja.]. Unbedingt. Weil je spielerischer der Einstieg, desto/(..) desto geringer sind die/die Treppens/desto/ne? Die Treppenstufen sind äh kleiner dadurch, // [I: Ja.] // je eher sie anfangen» (IP 7:11).

Mit ihren Angeboten versuchen die ausserschulisch pädagogisch Tätigen, diese Lücke zu schliessen. Doch es wird auch kritisch angemerkt, dass die Kinder in ihren Familien häufig keinen Digitalhintergrund vorfinden und somit auch mit den Angeboten nicht alle Kinder erreicht werden. So bemängeln die Bildungspraktiker:innen die Chancenungerechtigkeit und sehen die Lösung darin, dass technische und informatische Inhalte Einzug in die Grundschule erhalten.

5.2 Beschreibung des Handlungsentwurfes II: Gefahren reduzierendes wissensvermittelndes Handeln

«Ich stelle immer wieder fest, dass Kinder ja da hineingeboren sind, dass die jetzt von alleine nicht so wirklich viel hinterfragen. Sondern für die ist Internet Google. Und von daher sind glaube ich solche Dinge wie Datenschutz, darüber muss man wirklich mit ihnen sprechen» (IP 20: 21).

Dieser Handlungstyp zeichnet sich durch eine ausgeprägte Wissensorientierung aus. So ist es das Ziel, dass Kinder aufgeklärt und zur Analyse befähigen werden. In den Angeboten wird den Kindern Wissen vermittelt. Es wird davon ausgegangen, dass Kindern im mittleren Kindesalter es noch an Wissen fehle, um sich vor Risiken und Gefahren zu schützen.

5.2.1 Die Bildungspraktiker:innen des Typus II

Die Bildungspraktiker:innen haben zum grossen Teil einen pädagogischen Hintergrund und sind festangestellt. Die Mediennutzung der Kinder im mittleren Kindesalter wird als (zu) hoch eingeschätzt, insbesondere durch die hohe Nutzung der Medien der Erwachsenenwelt. Doch die Interviewpartner:innen weisen keine ablehnende Haltung gegenüber Medien auf, sondern erachten es als zentral, dass Kinder präventiv über Gefahren aufgeklärt werden. Sie weisen auf die Lücke hin, die durch die fehlende Medienerziehung sowohl im Elternhaus als auch in der Schule entsteht und fühlen sich in der Verantwortung, diese Lücken zu schliessen. Ihre Überzeugung ist, dass die Aufklärung über Gefahren das Fundament für eine selbstbestimmte Mediennutzung sei.

5.2.2 Die Angebote des Typus II

Die Angebote umfassen meistens 1,5 h, sind kostenlos und richten sich an Kinder meist ab 8 Jahren. Dies wird mit der gestiegenen Internetnutzung begründet. Der Veranstaltungsort ist häufig die Schule, auffällig ist ein geringer Betreuungsschlüssel, so dass alle Interviewpartner:innen des Handlungstyps II von einem Schlüssel von 1:14 oder mehr berichtet. Die Angebote weisen eine Vermittlungsabsicht auf, indem Wissen über die Funktions- und Wirkungsweisen von Medien vermittelt werden und dadurch Kinder vor deren Gefahren und negativen Einflüssen geschützt werden können. Kinder sollen Manipulationsmöglichkeiten und Absichten der Medien erkennen und so in ihrer Analysefähigkeit geschult und zu Kritik angeregt werden. Als Ziel geben die Interviewpartner:innen die Aufklärung über Gefahren und die Befähigung zur Reflexion an. Beispielsweise fallen darunter die rechtlichen, sozialen Grundlagen, um Kinder vor Straftaten zu schützen, sowie die Förderung der Analyse- und Kritikfähigkeit. Dies geschieht häufig über Impulse und Gesprächsrunden, die zum Teil unterlegt sind mit Videoclips und einer digitalen Präsentation. Der Medien- und Technikeinsatz ist sehr gering. Alle Angebote dieses Typus sind kostenlos und werden meist durch öffentliche Gelder finanziert.

5.2.3 Umgang mit Rahmenbedingungen

Beim Handlungstyp II «Gefahren reduzierendes wissensvermittelndes Handeln» wird die präventive Arbeit als ein Weg gesehen, Kinder vor Gefahren zu schützen, indem sie über diese aufgeklärt werden. Die Grundannahme ist, dass es Kindern sowohl an

Wissen über potenzielle Gefahren und deren Vermeidung fehle als auch an Wissen, wie Chancen genutzt werden können. Dabei greifen die Bildungspraktiker:innen durch die Vermittlung von Wissen in die Kompetenzentwicklung der Kinder ein. Kinder werden durch Wissensvermittlung zur Eigenverantwortlichkeit aufgefordert.

Der Veranstaltungsort ist die Grundschule, somit werden die Angebote von der Institution Schule (z. B. Lehrkräfte, Schulleitungen) gebucht. Die Nachfrage nach präventiven Angeboten ist dabei von Seiten der Lehrkräfte sowie von pädagogischen Fachkräften gross. Positiv hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang, dass Kinder, unabhängig vom Elternhaus, der Zugang ermöglicht wird.

Für die Workshops und kurzzeitpädagogischen Angebote finden sich starke Finanzierungsquellen. Jedoch kritisieren die Bildungspraktiker:innen ihren geringen Entscheidungsspielraum, der sowohl durch die Struktur der Schule als auch durch Vorgaben der Geldgebenden begrenzt wird. Die Förderstruktur legen den Umfang, den Veranstaltungsort, das Format sowie die Themen fest. Dabei wird die einseitige Betrachtung der Gefahren kritisiert. Da die Angebote meist 90 Minuten dauern, werden interaktive Prozesse eingeschränkt. Den Bildungspraktiker:innen fehlt zum einen der Austausch mit den Kindern, denn nur in geringem Rahmen können Kinder eigene Themen und Interessen in die Angebote einbringen. Zudem wird die fehlende Nachhaltigkeit betont. Inwiefern die Inhalte der Workshops noch einmal aufgegriffen oder Rückfragen bearbeitet werden, liegt in der Hand der Lehrkräfte. Es findet keine Verzahnung und langfristige Kooperation zwischen den ausserschulischen sowie schulischen Akteuren statt.

In diesem Typus finden sich die meisten Personen, die noch einem weiteren Typen zugeordnet werden können. Durch die aufgeführten Punkte wird die Kritik der Bildungspraktiker:innen dieses Typus an ihren eigenen Angeboten deutlich. Umgesetzt werden diese aufgrund der guten Förderstruktur (siehe 4.2.2).

5.3 Beschreibung des Handlungsentwurfes III: Alltagsorientiertes unterstützendes Handeln

«Die [Kinder] wollen dann Spiel X/XY angucken, und du sagst hm, das ist nicht für euer Alter. Was denkt ihr wohl warum? Ihr dürft mit dem Spiel noch nicht spielen. Dann müssen die Kinder selber generieren, ja, warum darf ich wohl nicht spielen? Einsicht ist nicht immer da. Aber die Antworten, Informationen für diese Einsicht sind selber parat» (IP 28: 31)

5.3.1 Beschreibung des Typus III

Der alltagsorientierte unterstützende Handlungstyp weist eine hohe Kindorientierung auf, der Fokus Kind ist bei diesem Typus dominant. Die Kinder stehen mit ihren Themen, Interessen und Fragestellungen im Zentrum. Die Ausgangssituation stellt

die tiefgreifend mediatisierten Lebenswelten der Kinder dar, dabei wird sowohl an den Medienerfahrungen, den Nutzungsmotiven und der Faszination der Kinder als auch an der Bedeutung der Medien im Alltag der Kinder angesetzt. Kinder sollen mit Medien selbstbestimmt umgehen. Dazu gehört, Medien und digitale Artefakte für ihre persönlichen Bedürfnisse einzusetzen. Zusammenhänge zwischen Risiken und Chancen werden fokussiert, um mit den Kindern gemeinsam Handlungsoptionen auf der Grundlage von Erfahrungen sowie Vertrauen zu erarbeiten. So zielen die Angebote auf die Unterstützung der Kinder, diese Welt zu erschliessen, auf die Lebensbewältigung und auf Identitätsarbeit. Unterstützung wird innerhalb des Typus im Sinne von beistehen, begleiten und nicht im Sinne von helfen, betreuen oder sich kümmern verstanden.

5.3.2 Die Bildungspraktiker:innen des Typus III

Die Bildungspraktiker:innen haben überwiegend einen pädagogischen Hintergrund. Mehr als die Hälfte hat Pädagogik (anteilig) studiert. Die Bildungspraktiker:innen sind selbständig tätig oder sind in pädagogisch arbeitenden Vereinen angestellt.

Die ausserschulisch pädagogisch Tätigen betrachten die Lebenswelt der Kinder als tiefgreifend mediatisiert und daher rührt ihre Überzeugung, dass Medien und digitale Artefakte thematisiert werden müssen. Die Medienerfahrung der Kinder wird grösstenteils wertfrei betrachtet. Unabhängig von der Dauer des Angebots und der Frequenz benötigen Kinder Unterstützung beim Erwerb ihrer Medienerfahrungen bzw. in der tiefgreifend mediatisierten Lebenswelt.

Die Bildungspraktiker:innen sehen sich in der Rolle pädagogischer Begleiter:innen, die sich auf die einzelnen Kinder einlassen und so einen Raum eröffnen, in dem die Kinder ihre Erfahrungen mitteilen können und Verarbeitungshilfen ermöglicht werden.

5.3.3 Die Angebote des Typus III

Die Angebote richten sich an Kinder ab 5 Jahren und finden fast ausschliesslich an ausserschulischen Bildungsorten statt, sie stehen den Kindern kostenlos zur Verfügung. Neben Workshops gibt es auch ein- bzw. zweitägige Projekte.

Die Bildungspraktiker:innen ermöglichen, auf die Erfahrungen, Bedürfnisse und Wünsche der Kinder einzugehen und die Angebote von den Kindern mitgestalten zu lassen, indem sie sich bei den Angebotsbeschreibungen nicht festlegen, sondern diese sehr offen ankündigen. Dies führt zu jeweils unterschiedlichen Ausgestaltungen der Angebote: «ich habe das Gefühl, jeder Workshop ist neu [!: Ja] bei mir» (IP 9). Meist steht ein Thema fest, aber die methodische Umsetzung ist nicht

festgeschrieben. Die Bildungspraktiker:innen setzen Technik häufig rezeptiv ein, gestalten mit der Kindergruppe ein gemeinsames Medienprodukt oder es werden in Kleingruppen mehrere Medienprodukte erstellt. Dies können Hörspiele, Fotoprojekte, Trickfilme oder auch Making-Produkte sein. Die Mediengestaltung dient als Brücke, um mit den Kindern ins Gespräch zu kommen. Dabei geht es den Bildungspraktiker:innen nicht um einzelne Medien bzw. Angebote, sondern um die dahinterstehenden Bedürfnisse der Kinder. Medien und digitale Artefakte rücken in den Hintergrund. Diese Situationsbezogenheit erfordert eine grosse methodische Vielfalt der Bildungspraktiker:innen, welche sie bedarfsgerecht einsetzen.

5.3.4 Umgang mit Rahmenbedingungen des Typus III

Handlungstyp III legt den Schwerpunkt auf die Unterstützung der Kinder bei der Verarbeitung ihrer Medienerfahrungen. Zentral ist der Aufbau einer vertrauensvollen Umgebung, sodass die Kinder ihre individuellen Erfahrungen einbringen. Dabei sind insbesondere die Erfahrungen relevant, bei denen die Kinder Unterstützung benötigen. Da Eltern und pädagogische Fachkräfte dieser Aufgabe bisher nur unzureichend nachkommen, sehen sich die Bildungspraktiker:innen in der Verantwortung, sich dieser anzunehmen.

Um dies zu erreichen, greifen die Bildungspraktiker:innen des Handlungstyps III auf eine Vielzahl an Methoden zurück. Da diese in den Angebotsbeschreibungen nicht angegeben bzw. festgelegt werden, reagieren die Bildungspraktiker:innen auf die Bedarfe der Kinder. Durch diese Offenheit nehmen die Kinder Einfluss auf die Ausgestaltung des Angebots, was von den Bildungspraktiker:innen Flexibilität erfordert.

Dabei werden drei zentrale Herausforderungen angegeben, die dem Aufbau einer vertrauensvollen Umgebung entgegenstehen: einerseits sind die Kinder den Bildungspraktiker:innen vor ihren Veranstaltungen unbekannt, andererseits kennen sich die Kinder untereinander nicht. Dazu kommt der begrenzte zeitliche Rahmen, den die Bildungspraktiker:innen häufig nicht selbst festlegen, der vielmehr entweder durch förderstrukturelle oder durch institutionelle Bedingungen vorgegeben wird. Zudem stehen die Bildungspraktiker:innen einer Vielzahl an medialen Angeboten gegenüber und sind mit unterschiedlichen Erfahrungen der Kinder konfrontiert. Es wird als Herausforderung betrachtet, die Trends, Themen und Formate zu verfolgen. Drittens fehlt es den Tätigen an Nachhaltigkeit, sie kritisieren die punktuelle Unterstützung der Kinder, denn sie gehen davon aus, dass nur in manchen Familien und nur selten in Kindertageseinrichtungen oder Grundschulen darauf aufbauend weitergearbeitet wird.

5.4 *Beschreibung des Handlungsentwurfes IV: Veranschaulichendes aufklärendes Handeln*

«Ein erstes Verständnis dafür, dass Medien gemacht sind und genau dieses Verständnis, dass Medien gemacht sind, dass ich damit schummeln und Tricks und manipulieren kann, bekomme ich natürlich am einfachsten nicht übers Gespräch, sondern weil ich selber mache» (IP 18: 22).

Dieser Typus zeichnet sich durch eine starke Handlungsorientierung aus. In den Angeboten gestalten Kinder eigene Medienprodukte, dadurch werden die technischen Fähigkeiten ebenso gefördert wie der kritische Umgang. Darüber hinaus geht es um die Analyse der Funktionen und um die Aufdeckung der Strukturen und Prozesse, sodass Kinder die Wirkungszusammenhänge durchschauen. Die Devise ist, dass Kinder durch das Selbermachen die Zusammenhänge, Manipulationsmöglichkeiten und Funktionen anschaulich kennenlernen. Dieser Typ unterscheidet sich demnach von Typ I Technik nahebringen, indem die Zielstellung über technische Fähigkeiten hinausgeht und auch auf den kritischen Umgang zielt. Dabei werden, im Vergleich zu Typ gefahrenreduzierendes wissensvermittelndes Handeln (Typ III) weniger konkrete Gefahren thematisiert, sondern im Fokus steht das Durchschauen und Verstehen. Der Ausgangspunkt setzt entweder bei dem fehlenden Wissen oder bei den Medienerfahrungen der Kinder an.

5.4.1 *Die Bildungspraktiker:innen des Typus IV*

Die Bildungspraktiker:innen haben überwiegend einen pädagogischen Hintergrund. Nahezu alle haben Pädagogik mindestens anteilig studiert. Die Mehrzahl der Bildungspraktiker:innen arbeitet für pädagogische Vereinen, wo sie auch häufig angestellt sind. Insgesamt weisen die Bildungspraktiker:innen des Typus IV Ähnlichkeiten auf mit dem Typus III, wenn es um ihre Sicht auf die tiefgreifend mediatisierte Lebenswelt geht. Auch sie betrachten die Medienerfahrungen der Kinder wertfrei und vielfältig und sehen darin die Notwendigkeit, die Chancen und Risiken der Medien zu thematisieren. Doch der Unterschied findet sich in der Ausgestaltung der Angebote. Sie sind der Überzeugung, dass Kinder digitale Artefakte und Medien sowie deren Funktionsweisen durchschauen und verstehen, indem sie selbst Medienprodukte gestalten:

«Also ich setze eigentlich immer den Fokus so darauf, dass sie eben kreativ irgendwas erstellen sollen und dass eigentlich das Thema sozusagen der Inhalt ist» (IP 11: 15).

Die Gestaltung der Medienprodukte ist eine Methode, um die Inhalte anschaulich zu erklären.

5.4.2 Die Angebote des Typus IV

Die Angebote richten sich an Kinder ab fünf Jahren, finden ausser an ausserschulischen Bildungsorten auch häufig in Kindertageseinrichtungen statt. In den meist eintägigen, zum Teil auch mehrtägigen Angeboten werden mit den Kindern Medienprodukte gestaltet. Dabei stehen die Produkte nicht im Zentrum, sondern die Gestaltung wird als Mittel betrachtet, um Kindern einerseits den freudvollen, kreativen sowie aktiven Umgang aufzuzeigen, andererseits werden die Gespräche, die Reflexion und Analyse als wichtig betrachtet. Die Prozessorientierung kommt deutlich zum Vorschein, jedoch soll am Ende der Projektlaufzeit ein Medienprodukt stehen, das die Kinder sich meist gegenseitig präsentieren. Mit dem aus den Angeboten gewonnenen Verständnis sollen Kinder Medien und digitale Artefakte bewerten und beurteilen können. Durch das Durchschauen und Verstehen von Tricks, wie beispielsweise beim Trickfilm oder bei der Greenscreen-Technik, wird die Kritikfähigkeit gefördert, Kinder sollen mediale Strukturen und Angebote durchschauen können.

5.4.3 Umgang mit Rahmenbedingungen des Typus IV

In der Interaktion mit den Kindern kommt den Bildungspraktiker:innen die zentrale Aufgabe zu, reflexive Phasen während des Mediengestaltungsprozesses zu ermöglichen. Neben der eigenen Gestaltung sollen Kinder sich mit Medienangeboten aller Art auseinandersetzen und diese bewerten und beurteilen können. Diese Prozesse brauchen Zeit, die in den teilformalisierten Aktivitäten eingeplant werden muss.

Die Bildungspraktiker:innen berichten, dass es für diese kreativ-kritischen Konzepte an Fördermöglichkeiten fehlt. Dazu kommt, dass Geldgeber:innen nach innovativen Projekten verlangen. Dadurch sind die Bildungspraktiker:innen aufgefordert, sich neue Konzepte auszudenken, neue Technik einsetzen und neue Schwerpunkte zu legen, um weitere finanzielle Mittel zu bekommen. Das geht somit mit einem grossen Aufwand für die Akquise neuer Finanzierungen einher. Insbesondere vor dem Hintergrund der Selbständigkeit der Bildungspraktiker:innen sowie der Projektfinanzierung der durchführenden Organisationen ist dies zu diskutieren.

Zum anderen stellen Vertreter:innen dieses Typus das Missverständnis der pädagogischen Arbeiten mit und über Medien heraus. Ablehnung kommt ihnen dabei von Eltern und pädagogischen Fachkräften entgegen. Insbesondere wird von diesen Gruppen befürchtet, dass Kinder in pädagogischen Settings Medien alleine konsumieren. An eine kreative Nutzung, indem Medienprodukte gemeinsam gestaltet werden, wird nicht gedacht. Seltener werden die ausserschulischen Bildungspraktiker:innen mit dem Vorwurf konfrontiert, im Auftrag der grossen IT- und Medienunternehmen Kinder an die Produkte heranzuführen.

5.5 *Beschreibung des Handlungsentwurfes V: Praktisch ermutigendes Handeln*

«Es ist doch nichts schöner, wie nach einer dreiviertel Stunde zu merken, da passiert jetzt was, wo[mit] ich überhaupt nicht mit gerechnet hab[e], das ist der Moment, in dem ich weiss, ich hab mein Job gut gemacht, wenn was passiert, mit dem ich nie gerechnet hätte. Weil dann laufen sie ihrem eigenen Bedürfnis weg. (IP 27: 41)

Die Angebote zielen auf die Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit der Kinder. Dafür sollen sie ihre eigenen Stärken entdecken, entfalten und nutzen sowie sich mittels Medien gestalterisch und kreativ ausdrücken, um Sichtweisen darzustellen und Resonanz zu erfahren.

Dabei geht es nicht um die Selbstoptimierung oder eine Zukunftsorientierung, sondern um das Vertreten eigener Interessen, um den Erwerb von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbeständen, um ihre eigenen Alltags- und Lebensbedingungen zu gestalten. Dabei wird auf die Handlungsfähigkeit der Kinder im Form von gesellschaftlicher Teilhabe gezielt.

Kinder sollen ihre eigenen Interessen und Fähigkeiten entdecken, die der anderen anerkennen, kooperieren und alle voneinander lernen. Das Erleben von Anerkennung wird in den Angeboten genauso wichtig erachtet wie eine Fehlerkultur, in der durch ausprobieren, scheitern und erneut versuchen gemeinsam gelernt wird. Den Kindern wird in den Angeboten ein Freiraum durch offene Settings und anregende Umgebung gewährt, in denen ihre Kreativität angeregt wird. Die Bildungspraktiker:innen geben an, sich selbst nur vorsichtig in den Prozess einzumischen.

5.5.1 *Bildungspraktiker:innen des Typus V*

In der Zusammenhangsanalyse ist bei den Bildungspraktiker:innen kein Muster hinsichtlich der Ausbildung zu erkennen. Medien und digitale Artefakte werden von den pädagogisch Tätigen als Teil der Lebenswelt der Kinder betrachtet und die Rolle der Medien in der Gesellschaft betont. Deutlich kommt in diesem Typus die Betrachtung der Kinder als Teil der mediatisierten Gesellschaft zum Vorschein. Damit verbunden ist die Zielstellung, dass Kinder an dieser Gesellschaft teilhaben sollen und verantwortlich sowie selbstbestimmt handeln können.

Diese subjektorientierte Position wird auch durch die Rolle der auserschulisch Tätigen in ihren Angeboten ersichtlich. Sie verstehen sich als Lernbegleiter:innen, was durch flache Hierarchien zum Ausdruck kommt, in denen alle ihr Wissen teilen und somit Erwachsene und ältere Kinder auch von den Jüngeren lernen. Sie öffnen den Kindern einen Raum, in denen ihnen viele Möglichkeiten offenstehen und sie ermutigt werden, ihre eigenen Ideen umzusetzen.

Vor allem bei diesem Typus finden sich ehrenamtlich agierende Bildungspraktiker:innen und die Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen Mentor:innen.

5.5.2 Die Angebote des Typus V

Die Angebote finden ausschliesslich an ausserschulischen Bildungsorten statt und umfassen mehrere Tage. Das Format Workshops finden sich bei diesem Handlungstyp nicht. Die Angebote weisen eine grosse Offenheit auf. Aufbauend auf ihren Erfahrungen, Interessen sowie Bedürfnissen haben Kinder den Freiraum, selbst zu wählen, mit welchen Themen sie sich beschäftigen. Zusätzlich wird den Kindern eine Vielzahl an medialen Gestaltungsmitteln offeriert, die sie ausprobieren und erkunden können. Dies wird durch offene Lernsettings und anregende Umgebung ermöglicht, häufig mit einem Werkstattcharakter. Es steht nicht eine Technik oder ein Medium im Fokus, sondern die technischen und inhaltlichen Möglichkeiten der unterschiedlichen Medien und digitalen Technologien sollen bewusst für die eigenen Zwecke ausgewählt und genutzt werden. Die Angebote weisen auch eine starke Prozessorientierung auf.

In diesem Zusammenhang berichten die ausserschulisch Tätigen besonders häufig vom Einsatz freier, kostenloser bzw. kostengünstiger Software, sodass Kinder nach dem Angebot an ihren Projekten weiterarbeiten können. So ist nicht vorgesehen, dass die Kinder mit einem fertigen Produkt aus der Veranstaltung gehen.

Die ausserschulisch Tätigen betonen die Freiwilligkeit an der Teilnahme ihrer Angebote, den Kindern werden viele Möglichkeiten geboten, ihre Interessen zu verfolgen. Dafür haben die Angebote einen sehr guten Betreuungsschlüssel, sodass ein enger Austausch stattfindet und es versucht wird, auf die speziellen Wünsche und Ideen der Kinder einzugehen.

5.5.3 Umgang mit Rahmenbedingungen des Typus V

In den Angeboten des Typ V werden Kinder angeregt, eigene willentliche Handlungen zu entwerfen und diese in konkrete Handlungen umzusetzen. Kinder werden ermutigt, sich auszudrücken und Themen aktiv zu bearbeiten. Da das Mitwirken und die Teilhabe der Kinder an der Gesellschaft durch das Handeln angeregt wird, werden hauptsächlich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen betrachtet. Zum einen werden die gesellschaftlichen Erwartungen kritisiert, die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Kinder im Umgang mit digitalen Artefakten und Medien als zukünftige Schlüsselqualifikationen betrachten. Hier sehen die Bildungspraktiker:innen die Gefahr, dass gesellschaftliche Tatbestände in pädagogische Imperative umgewandelt werden. Zum anderen werden die kommerziellen Strukturen sowie die Datenerhebungs- und -Verarbeitungspraktiken als hinderlich für die Teilhabe der Kinder an der Gesellschaft eingeschätzt.

Die Angebote sind ressourcenintensiv, was durch den hohen Bedarf an pädagogischem Personal, an Materialien und Technik und auch durch den zeitlichen Umfang zum Ausdruck kommt. So sind die Angebote kostspielig, das erschwert die Bereitstellung der finanziellen Mittel. Neben der Finanzierung der Angebote merken die Bildungspraktiker:innen die eingeschränkten Zeitstrukturen der Kinder an, die sie vor allem in den Ganztagschulen begründet sehen.

5.6 Beschreibung des Handlungsentwurfes VI: Konzepte anschaulich machendes Handeln

«Das ist wichtiger als als eine Programmiersprache zu lernen. Du brauchst eine Programmiersprache, um um Algorithmus zu schreiben, klar. Aber lern jetzt nicht die Programmiersprache, sondern lern die Algorithmen und und was die eigentlich für Auswirkungen haben» (IP 21: 108)

Da lediglich ein Fall diesem Typus zugeordnet werden kann, kann hier keine Zusammenhangsanalyse vorgenommen werden. Dennoch wird die Charakteristik dieses Typus' herausgestellt.

Die Angebote setzen bei den Möglichkeiten der Technik an und zielen auf ein grundlegendes technisches Verständnis. Zudem soll das Interesse der Kinder an Computern, Technik und Informatik gestärkt werden. Jedoch wird, anders als bei Typ I, dafür keine Technik eingesetzt, sondern die Konzepte, abstrakten Abläufe und dahinterliegenden Grundlagen werden ohne Einsatz von Technik vermittelt. Inhalte sind beispielsweise Binärzahlen oder Sortiernetzwerke. Es soll ein Verständnis der technischen Funktionen und damit deren individuelle und gesellschaftliche Auswirkungen vermittelt werden. In einem anregenden Rahmen und mit vielfältigen Methoden wird den Kindern anschaulich Wissen vermittelt. Dieses Wissen kommt in den Angeboten nicht zur praktischen Anwendung. Der Technikeinsatz ist, wie auch bei Typ II, gering bzw. nicht vorhanden. Dadurch sind die Angebote unabhängig von technischen Ausstattungen und Systemen.

5.7 Zusammenfassung und Beantwortung der vierten Forschungsfrage

Um die Teilfrage «Inwieweit unterscheidet sich das Handeln der Bildungspraktiker:innen in teilformalisierten Aktivitäten im Feld der Medien- und informatischen Bildung mit Kindern im mittleren Kindesalter?» zu beantworten, werden die Handlungsentwürfe miteinander verglichen.

Die Studie arbeitet sechs Handlungsentwürfe heraus, die nebeneinander existieren. Dabei zeigen sich unterschiedliche Ausprägungen, die sich zum einen im Kontinuum zwischen den Dimensionen «wenig und viel Technikeinsatz» befinden, zum anderen sich zwischen der Systematik Beschützen – Begleiten – Befähigen anordnen lassen (siehe Abbildung 2).

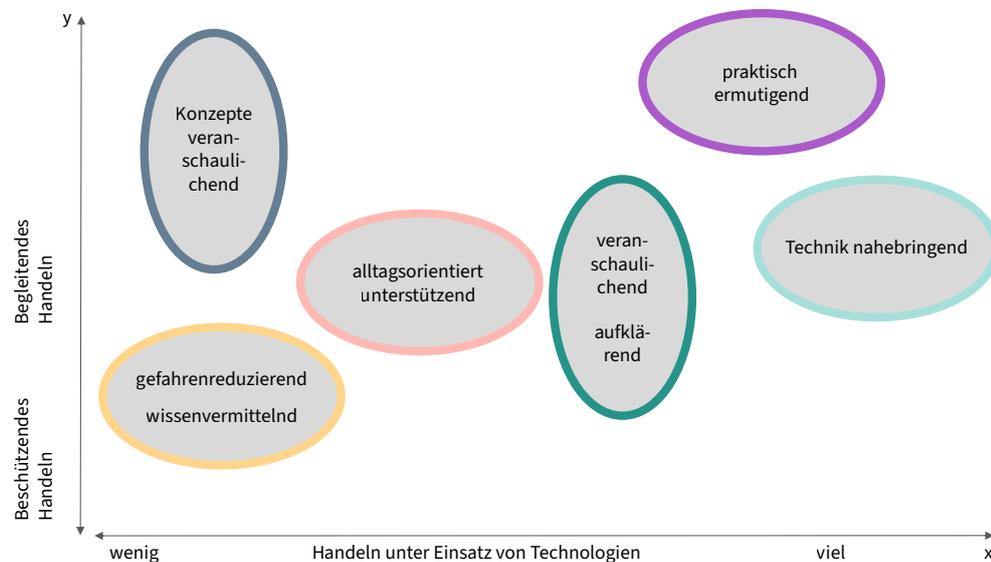


Abb. 2: Überblick über die sechs Handlungsentwürfe (n = 30 Bildungspraktiker:innen).

Der Handlungsentwurf «Konzepte anschaulich machendes Handeln» weist einen geringen bzw. keinen Einsatz von Technik auf. Kindern soll in den teilformalisierten Aktivitäten ein grundlegendes technisches Verständnis vermittelt werden, indem Konzepte, abstrakte Abläufe und dahinterliegende Grundlagen ohne Einsatz von Technik veranschaulicht werden. Damit sollen Kinder befähigt werden, die zugrundeliegenden Strukturen von digitalen Artefakten und Phänomenen sowie deren Funktionsweisen zu hinterfragen und zu analysieren. Damit weist das Handlungsmuster auf eine ausgeprägte Befähigung hin.

Der Handlungsentwurf «Gefahren reduzierendes wissenvermittelndes Handeln» hat im Vergleich mit den anderen Handlungsmustern die stärkste Ausprägung hinsichtlich des *Beschützens* der Kinder. Mit Hilfe der teilformalisierten Aktivitäten sollen Kinder Wissen über Medien, Technologien und digitale Artefakte sowie deren Strukturen erlangen, um so über Gefahren aufgeklärt sowie zur Analyse befähigt zu werden. Dabei ist der Einsatz von Technologien in den Angeboten gering. Zentral ist, dass auch dieser Handlungsentwurf Kinder nicht grundsätzlich vom Umgang mit digitalen Artefakten und Medien fernhalten will und einer Teilhabe an den

mediatisierten Lebenswelten entgegensteht. Die Überzeugung ist vielmehr, dass die Aufklärung über Gefahren das Fundament für eine selbstbestimmte Mediennutzung darstellt.

Der «alltagsorientierte unterstützende Handlungstyp» hat eine starke Ausprägung hinsichtlich der Begleitung der Kinder im Umgang mit ihren Erfahrungen mit Medien, Technologien und digitalen Artefakten. Die Angebote zielen auf die Unterstützung der Kinder beim Erschliessen dieser Welt, auf die Lebensbewältigung und auf Identitätsarbeit. Dafür kommen Methoden mit und ohne Technik zum Einsatz.

Auch der Handlungsentwurf «Veranschaulichendes aufklärendes Handeln» weist eine starke Ausprägung auf das Begleiten der Kinder auf, dazu kommen jedoch auch Aspekte des Beschützens. In den teilformalisierten Aktivitäten sollen Kinder Strukturen und Prozesse aufdecken, Funktionen analysieren sowie Wirkungszusammenhänge durchschauen. All dies soll durch die gemeinsame Gestaltung von Medienprodukten gelingen. So werden in den teilformalisierten Aktivitäten Medien, Technologien und digitale Artefakte eingesetzt.

Der Handlungsentwurf «Praktisch ermutigendes Handeln» weist die stärkste Ausprägung hinsichtlich der Befähigung auf. Kinder werden hier zur Teilnahme an der Gesellschaft angeregt, um ihre eigenen Interessen vertreten zu können sowie um die Fähigkeiten, Fertigkeiten und das Wissen zu erlangen, mit denen sie befähigt sind, ihre eigenen Alltags- und Lebensbedingungen zu gestalten. In den Aktivitäten haben Kinder Zugang zu unterschiedlichen Medien, Technologien und digitalen Artefakten.

Der Handlungsmuster «Technik nahebringendes Handeln» weist die stärkste Ausprägung hinsichtlich des Technikeinsatzes auf. In den Angeboten erhalten die Kinder Zugang zu zahlreichen Technologien, digitalen Artefakten sowie Medien und lernen die vielfältigen Funktionen kennen. Kinder werden bei der Bedienung begleitet und befähigt, diese zu nutzen.

6. Diskussion

Gesellschaftliche Transformationsprozesse prägen die Sozialisation der Kinder wie auch das Feld der Medien- und informatischen Bildung. Das Zusammenspiel von tiefgreifender Mediatisierung mit Individualisierung und Globalisierung führt zu veränderten Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Anforderungen der teilformalisierten Aktivitäten.

Dieses Zusammenspiel der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und pädagogischer Praxis stellt die Bildungspraktiker:innen vor Herausforderungen und offenbart Spannungsfelder. Diese werden in den folgenden Kapiteln ins Zentrum des Interesses gerückt und diskutiert.

Im ersten Teilkapitel werden die aus der Empirie herausgearbeiteten Zielbestimmungen der Bildungspraktiker:innen an den Theorierahmen Benners (2001) rückgebunden und die möglichen pädagogischen Problemstellungen auf ihre jeweiligen Implikationen und Verkürzungen analysiert.

Das darauffolgende Teilkapitel richtet den Blick auf die Bildungspraktiker:innen im Spannungsfeld zwischen drei Polen: ihre eigenen Ansprüche, die an sie gerichteten Ansprüche sowie die zur Verfügung stehenden Ressourcen. Die Perspektive der Bildungspraktiker:innen auf die Rahmenbedingungen vor dem Hintergrund der pädagogischen Professionalität und den Diskursen der Medien- und informatischen Bildung wird im Teilkapitel 6.2 dargelegt.

Im Anschluss (siehe 6.3) wird diskutiert, welchen Herausforderungen Kinder im mittleren Kindesalter sich insbesondere hinsichtlich der fehlenden Nachhaltigkeit der Bildungsangebote sowie der unerreichten Chancengerechtigkeit gegenübersehen.

6.1 Analyse der Zielbestimmungen unter pädagogischen Gesichtspunkten

Mit seiner nicht-affirmativen Bildungs- und Erziehungstheorie liefert Benner (2001) einen Orientierungspunkt, der es ermöglicht, Zielbestimmungen unter pädagogischen Gesichtspunkten zu analysieren (siehe 3.1). Im Folgenden werden die herausgearbeiteten Zielbestimmungen der Bildungspraktiker:innen unter Berücksichtigung der vier Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns diskutiert und dabei der Schwerpunkt auf die Fehlformen gelegt.

Weist das Handlungsmuster der Bildungspraktiker:innen eine starke Techniko-orientierung auf, besteht die Gefahr, dass die Kinder nicht mehr Ausgangspunkt der Ausgestaltung der Angebote sind. Der Eindruck, dass mit dem Schwerpunkt der Angebote auf technisch-instrumentellen Fähigkeiten die Grundlagen für die Motivationsfähigkeit der (zukünftigen) Gesellschaft oder die Sicherung von Arbeitsplätzen geschaffen werden sollen, macht es zum Teil schwierig, eine stringente, an den Kindern ausgerichtete Strategie glaubhaft zu erkennen. Es besteht die Gefahr, dass pädagogische Praxis an ausserpädagogische Interessen und Mächte ausgeliefert wird (Benner 2001, 153). Weist die Gesellschaft der Erziehung solche Funktionen wie die Innovationskraft zu, spricht Benner von der Fehlform der funktionalen Erziehung. Damit wird von der individuellen Seite der Erziehung abstrahiert, indem das gesellschaftliche Einwirken unter weitgehender Ausblendung der individuellen Seite der zu Erziehenden betrachtet wird. Benner (2001) beschreibt es daher als eine aus pädagogischer Sicht fehlgeleitete Perspektive, Kinder als als Träger:innen gesellschaftlich wünschenswerter Eigenschaften und Qualifikation zu sehen.

In diesem Zusammenhang kann insbesondere die Vormachtstellung gesellschaftlicher Praxen wie Ökonomie problematisiert werden. Auch wenn die Expertise zur Zielgruppe Kinder und Jugendliche (Autor*innengruppe Digitales Deutschland 2020) für Kinder noch auf den Umstand verweist, dass der wirtschaftliche Diskurs bei den Kompetenzanforderungen für Kinder eine untergeordnete Rolle spiele, zeigt sich dieser in der vorliegenden Studie. Vor dem Hintergrund von Benners Prinzip des nichthierarchischen Ordnungszusammenhangs der menschlichen Gesamtpraxis dürfen sich die teilformalisierten Aktivitäten im Feld der Medien- und informatischen Bildung nicht auf die Interessen der ausserpädagogischen Praxis ausrichten. Kritik an dem hierarchischen Verhältnis zur Ökonomie im Feld der Medien- und informatischen Bildung wird im aktuellen Diskurs insbesondere von der Initiative Bildung und digitaler Kapitalismus vorgetragen.

Kinder brauchen Unterstützung, um ihre Lebenswelt verstehen und einordnen zu können. In der pädagogischen Praxis thematisieren Angebote den Umgang mit vermeintlichen und tatsächlichen Medieneinflüssen der Kinder und dem Entgegenwirken von negativen Einflüssen. So finden sich teilformalisierte Aktivitäten mit denen versucht wird, eine relative Abkopplung von sozialisatorischen Einflussfaktoren zu erreichen. Die Inhalte der teil-formalisierten Aktivitäten im Feld der Medien- und informatischen Bildung sind nicht festgelegt und auch selten von den Teilnehmenden bestimmt. In diesem Zusammenhang besteht die Gefahr, dass gesellschaftliche Vorstellungen von wünschenswerten Verhaltensweisen normiert werden und in einer hierarchischen Asymmetrie entsprechend angepasste Erziehungsmassnahmen festgelegt werden. Ein rein intentionales Erziehungsverständnis ist nach Benners nicht-affirmativer Bildungs- und Erziehungstheorie als Fehlform abzulehnen. Bildungspraktiker:innen sind aufgefordert, die Erfahrungen der Kinder im Kontext der alltagsweltlichen Bedeutung zu sehen und daran in der pädagogischen Praxis anzuknüpfen. Das kindliche Medienhandeln kann als Ausdruck von Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit betrachtet werden. So sind Bildungspraktiker:innen aufgefordert, das Bestimmte zur Mitwirkung an der menschlichen Gesamtpraxis anzuerkennen. Das erfordert die Intentionalität, pädagogisches Handeln in eine intergenerationale Fragedimension zu überführen, sodass nicht die ältere Generation der jüngeren Generation, ohne Austausch, künftige Bestimmungen festlegt (siehe Kammerl et al. 2020).

Vor dem Hintergrund der tiefgreifenden Mediatisierung und den mediatisierten Lebenswelten scheint es unmöglich, Kinder vollständig vor Gefahren im Umgang mit Medien, Technologien und digitalen Artefakten zu bewahren. Der in dieser Studie herausgearbeitete Typus II «Gefahren reduzierendes wissensvermittelndes Handeln» weist die stärkste Ausprägung der Handlungsentwürfe in der Dimension Schutz auf.

Doch auch dieser betrachtet die Kinder nicht per se als schutzbedürftig und hilflos, sondern richtet den Blick sowohl auf die Chancen der Medien, Technologien sowie digitalen Artefakte, von denen die Kinder wissen sollen, als auch auf die Gefahren, die präventiv besprochen werden.

Hinsichtlich des Schutzes vor den Medieneinflüssen werden insbesondere Konfrontationsrisiken mit Kinder gefährdenden/ beeinträchtigenden Inhalten in den Angeboten der Bildungspraktiker:innen thematisiert. Kinder sollen in individuellen Lernprozessen über mögliche Risiken aufgeklärt werden, um diese zu vermeiden bzw. um sich davor selbst zu schützen. Doch diese Verantwortungszuschreibung der Gesamtpraxis an die pädagogische Praxis bzw. direkt an die Kinder ist kritisch zu diskutieren. Die Befähigung zur Selbstbestimmung darf nicht als individueller Prozess verkürzt werden, sondern die Gesamtgesellschaft muss der heranwachsenden Generation den Rahmen zur Selbstbestimmung sowie zur Mit(Tätigkeit) der Bearbeitung der Probleme ihrer Zeit ermöglichen. Somit ist die Gesamtpraxis gefordert, Mediatisierungsprozesse für die Sozialisation der Kinder entsprechend zu gestalten.

Doch die Gesamtpraxis steht durch die kommerziellen, globalisierten, monopolisierten und politisch kaum zu kontrollierenden Strukturen der Medienumgebung vor einer gesellschaftlichen Herausforderung. Durch die fortschreitende, tiefgreifende Mediatisierung und die damit einhergehende Verjüngung des Einstiegsalters in online-Angebote nehmen die teilhaberelevanten Folgen der Datafizierung im Leben der Kinder im mittleren Kindesalter zu.

Insbesondere vor dem Hintergrund des Risikodiskurses hinsichtlich der Datafizierung und der Data Analytics, der den souveränen Umgang mit Medien und digitalen Artefakten sowohl der Individuen als auch der Gesamtpraxis in Frage stellt, ist die subjektgebundene Perspektive auf Kompetenzen sowie die subjektive Verantwortung äusserst spannungsvoll.

6.2 Die Bildungspraktiker:innen im Blick: Das zentrale Spannungsfeld zwischen Professionalitätsansprüchen und finanziellen sowie zeitlichen Ressourcen

Die Bildungspraktiker:innen berichten, dass sie in der Ausgestaltung der Angebote nicht frei sind, sondern externe Faktoren wie Finanzierungsquellen bestimmte Zielstellungen und Inhalte ermöglichen und andere verhindern. Als zentrales Ergebnis kann herausgestellt werden, dass das Handeln der Bildungspraktiker:innen von den zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen geleitet wird. Neben öffentlichen Fördertöpfen und Geldgebern finden sich sowohl Stiftungen als auch Unternehmen, die Angebote im Kontext der Medien- und informatischen Bildung finanzieren.

Insbesondere die Finanzierung der untersuchten Angebote lässt einen Rückschluss auf die unterschiedlichen Akteursgruppen zu, die an einer Beschäftigung der Kinder mit den mediatisierten Lebenswelten, digitalen Medien und Artefakten

interessiert sind. Die Erwartungen der Gesamtgesellschaft stellen sich vielseitig dar und sind selten deckungsgleich mit dem Fachdiskurs der Medien- und informati-schen Bildung (siehe Thumel 2024b).

Der Anspruch der Bildungspraktiker:innen ist, Kindern die Teilhabe an der Le-benswelt zu ermöglichen. Kinder benötigen Unterstützung, um dieses Ziel zu errei-chen. Mit ihren Angeboten leisten die Bildungspraktiker:innen dazu einen Beitrag, jedoch stossen sie auch an Grenzen, die einer umfassenden Begleitung, Unterstüt-zung und Befähigung im Weg stehen.

Die Bildungspraktiker:innen, und insbesondere die, die auf Projektförderungen angewiesen sind, erleben sich im Spannungsfeld zwischen ihrem eigenen Anspruch sowie ihren Vorstellungen von ihrer Arbeit und den durch finanzielle Rahmenbedin-gungen bestimmten Möglichkeiten.

Organisationen, in denen die Bildungspraktiker:innen angestellt sind oder von denen sie gebucht oder bezahlt werden, formulieren zahlreiche Vorgaben und An-forderungen hinsichtlich der Gestaltung der Angebote. Beispielsweise werden Tech-nik, Methoden, Gruppengrösse und Alter der Kinder, Formate oder zu entstehende Ergebnisse etc. vorgegeben. Ein Grossteil der Bildungspraktiker:innen ist zudem mit dem Rationalisierungsparadox (Helsper 2010, 28) konfrontiert, welches durch Effizi-enzsteigerung oder Kostenreduzierung zum Ausdruck kommt.

Hervorgehoben werden soll an dieser Stelle der Unmut und die kritische Be-trachtung der Bildungspraktiker:innen, dass staatliche Finanzierungsquellen weg-fielen und die Finanzierungslücken immer mehr durch (wirtschaftsnahe) Stiftungen oder Unternehmen gefüllt werden. Betont werden muss, dass nur wenige der Be-fragten über eine strukturelle Förderung verfügen und somit der Grossteil der Pro-jekte sich nach den Bestimmungen und Themen der Projektförderer richtet. Eine Gruppe von Bildungspraktiker:innen berichtet von hierarchischen Verhältnissen in den ausserpädagogischen Handlungsfeldern, in denen, abgeleitet von der Ökono-mie, Aufträge und Anforderungen an die pädagogischen Interaktionen gestellt wer-den. Als Gefährdung pädagogischen Handelns sind jene Versuche einzustufen, die unter dem Stichwort Medien- und informatische Bildung eine Instrumentalisierung von Bildung vornehmen (Niesyto 2022). Die Finanzierungsschwierigkeiten, von de-nen einige Bildungspraktiker:innen berichten, begünstigen hierarchische Verhält-nisse, indem die pädagogische Praxis unter weitere gesellschaftliche Praxen und in der vorliegenden Arbeit insbesondere unter die Ökonomie gestellt wird. Dabei wird in den Interviews sichtbar, dass Angebote, die entweder auf ökonomisch verwertba-re Kompetenzen oder auf das Minimieren von Risiken im Umgang mit Medien zielen, weniger Schwierigkeiten haben, Fördergelder zu erhalten. Dem regulativen Prinzip des nicht-hierarchischen Ordnungszusammenhangs der menschlichen Gesamtpra-xis Benners zufolge kann und soll es funktionale Bildung nicht geben.

Deutlich zeigt sich in der vorliegenden Studie, dass kurze Workshops und Tagesprojekte im Feld der Medien- und informatischen Bildung am häufigsten vertreten sind. Neben den finanziellen Ressourcen wird auch die veränderte Tagesstruktur der Kinder als Faktor für die Popularität der kurzen Workshops hervorgehoben. In den Interviews werden Schwierigkeiten angesprochen, Kinder für solche meist längere oder regelmässig stattfindende Projekte gewinnen zu können. Dies wird mit der Ausbreitung des offenen Ganztags in Verbindung gebracht und mit dem Besuch einer Vielzahl an ausserschulischen Angeboten, u. a. sportliche und kulturelle, an denen insbesondere Kinder aus formal höher gebildeten Elternhäusern teilnehmen (siehe Thumel 2024a). So verweisen die Bildungspraktiker:innen auf die veränderten Tagesstrukturen der Kinder, welche sich mit den beschriebenen Auswirkungen der Individualisierung auf das Aufwachsen decken (siehe Thumel 2024a). Zumal der Veranstaltungsort der teilformalisierten Aktivitäten nicht selten die Grundschule darstellt².

Aufgrund der geringen Zeit, der Gruppengrösse von ungefähr 15 Kindern (siehe 1.4) und der nicht bekannten Kindergruppe sind die Bildungspraktiker:innen aufgefordert rezeptförmige pädagogische Interventionen (Helsper 2010, 24) umzusetzen. Die Gefahr der Reduktion der komplexen, interaktiven, nicht technologisierbaren pädagogischen Prozesse bezeichnet Helsper als «technologisches Selbstmissverständnis» (ebd.). In diesem Zusammenhang besteht die Gefahr der Reduktion auf Anwendungsfähigkeiten.

Zum Teil berichten die Bildungspraktiker:innen, dass die Projekte lediglich einmal durchgeführt werden. Dies begründen sie auch mit den Förderstrukturen. Die Beantragung, Organisation, Durchführung und Abrechnung stellt einen grossen Aufwand dar und erreicht nur wenige Kinder im mittleren Kindesalter. Selten werden Gelder für den Transfer bereitgestellt, sodass hier wertvolle Erfahrungen, Methoden und Materialien nicht geteilt werden. Auch öffentliche Mittelkürzungen führen vielerorts zur Veränderung bzw. Streichung der teilformalisierten Aktivitäten im Feld der Medien- und informatischen Bildung.

6.3 Die Kinder im Blick: Von fehlender Nachhaltigkeit und Chancengerechtigkeit

Innerhalb der vorherrschenden Workshops und eintägigen Projekte ist das Arbeitsbündnis (Oevermann 2002) geprägt von punktuellen, einmaligen und kurzen Zusammentreffen der Kinder mit den Bildungspraktiker:innen.

Dadurch besteht die Gefahr, dass die vielfältigen Lebensformen sowie die individuellen Bedürfnisse der Kinder nicht berücksichtigt werden. Im Anschluss an Benners nicht-affirmative Bildungstheorie ist das konstitutive Prinzip individueller

² Möglichkeiten der gewinnbringenden Zusammenarbeit im Netzwerk der schulischen und ausserschulischen Akteur:innen werden gemeinsam mit Pfaff-Rüdiger und Brügglen diskutiert (Thumel et. al. 2023).

Bildsamkeit zu berücksichtigen, indem Kinder Begleitung und Unterstützung in der Erfüllung ihrer individuellen Bildsamkeit erfahren und gleichzeitig das Bestimmte zur Mitwirkung an der menschlichen Gesamtpraxis anerkannt wird. Gerade vor dem Hintergrund der Heterogenität der kindlichen Erfahrungen ist das kritisch zu diskutieren (siehe Thumel 2024a), da Bildungsangebote im Feld der Medien- und informatischen Bildung Kinder zur Selbsttätigkeit auffordern sollen, was zum einen die Aktivierung von Produktivität und Kreativität, zum anderen die Förderung der Reflexionsfähigkeit und auch die diskursive Beteiligung an der Kultivierung der tiefgreifend mediatisierten Welt umfasst. Die Inhalte der teil-formalisierten Aktivitäten im Feld der Medien- und informatischen Bildung werden nur selten von den teilnehmenden Kindern bestimmt. Konkrete, interaktive Aushandlungsprozesse werden gefährdet (Helsper 2020). Da oftmals nicht an den individuellen Erfahrungen, dem Wissen und den Fragen der Kinder angesetzt wird, können Individuelle Bedürfnisse der einzelnen Kinder entweder nicht wahrgenommen oder diesen in den Angeboten nicht nachgegangen werden. Die Subjektorientierung rückt in den Hintergrund, indem Kinder als Kollektiv betrachtet werden. In den meisten Aktivitäten findet weder das Vorwissen der teilnehmenden Kinder Berücksichtigung noch ist die Weiterarbeit an den entstandenen Interessen der Kinder möglich. Benner lehnt die Reduktion auf allgemeingültige Standards als Fehlform pädagogischer Handlungstheorien ab (Benner 2001, 151).

Die Forderung der Kontinuität, wie sie u. a. die Autor:innen des Frankfurt-Dreiecks (Brinda et al. 2019) vorbringen, wird nicht umgesetzt. Aufgrund der häufig punktuellen Aktivitäten, der fehlenden Verankerung in formalisierten Settings und der fehlenden Verzahnung innerhalb der Bildungskette stehen die teilformalisierten Aktivitäten für sich. Die Bildungspraktiker:innen kritisieren diese fehlende Nachhaltigkeit ihrer Angebote. Sichtbar wird dadurch, dass eine sukzessive Weiterarbeit, ein Ausbau oder eine Vertiefung der Themen, der Kompetenzen, des Wissens der Kinder nicht ermöglicht wird.

Noch immer ist eine Verzahnung der Angebote sowie eine Auseinandersetzung mit dem gesamten Bildungssystem der Kinder nicht gegeben, wie auch schon Eickelmann et al. (2014) herausstellten.

Die Bildungspraktiker:innen der vorliegenden Studie heben, mit Blick auf die teilnehmenden Kinder, die Herausforderung der Chancengerechtigkeit hervor. Eine Erklärung für den Befund, dass die teilnehmenden Kinder der untersuchten teilformalisierten Aktivitäten vor allem aus bildungsstarken Familien kommen, kann mit dem Nicht-Nachkommen des Auftrags der Medien- und informatischen Bildung in Kindertageseinrichtungen und in Schulen in Zusammenhang gebracht werden. Wegen des Leistungs- und Optimierungsdrucks (siehe Thumel 2024a) suchen insbesondere bildungsstarke Eltern nach Alternativen. Sie finden diese in außerschulischen

Bildungsangeboten und ermöglichen ihren Kindern die Teilnahme. Eltern kommt hinsichtlich der Freizeitgestaltung ihrer Kinder im mittleren Kindesalter eine zentrale Rolle zu. Sie ermöglichen den Kindern Zugang zu außerschulischen Angeboten.

Dies spitzt sich hinsichtlich der informatischen Bildung weiter zu, insbesondere in diesem Themenkomplex sind es vor allem Eltern, die selbst in der IT-Branche arbeiten, die ihre Kinder anmelden. Obwohl die Bildungspraktiker:innen das Ziel der Chancengerechtigkeit angeben, wird die Gefahr gesehen, mit ihren Angeboten den Digital Divide nicht zu schliessen, sondern zu verstärken. Doch gerade die Ausgestaltung der außerschulischen Prinzipien mit der Subjekt- und Lebensweltorientierung hat das Potenzial, alle Kinder zu erreichen, indem an deren Interessen, Erfahrungen und Stärken angeknüpft wird.

7. Schlussbetrachtung und Ausblick

Der Metaprozess der Mediatisierung in Verbindung mit anderen Transformationsprozessen führt zu einem gesellschaftlichen Wandel. Unter Rückgriff auf sozialisationstheoretische, kommunikationswissenschaftliche, (medien-)pädagogische sowie entwicklungs-psychologische Ansätze und Theorien wurde die Sozialisation der Kinder beschrieben (siehe Thumel 2024a). Kinder wachsen in mediatisierten Lebenswelten auf. Medien und digitale Artefakte sind allgegenwärtig, erleichtern Prozesse in vielerlei Hinsicht und bereichern die Erfahrungswelten.

Auch auf gesellschaftlicher Seite führen die Transformationsprozesse zu einem gesteigerten Interesse an der Medien- und informatischen Bildung und offenbaren disparate Anforderungen (siehe Thumel 2024b). Es zeigen sich zum einen gesellschaftliche Bedarfe, wie die Funktionsfähigkeit und Innovationskraft der Gesellschaft, was sich in konkreten Anforderungen an künftige Arbeitskräfte zeigt. Zum anderen sollen individuelle Kompetenzen gestärkt werden, sodass Kinder sich u. a. vor potenziellen Gefahren schützen können. Daneben stehen pädagogische Bestimmungen, die auf Schutz und Teilhabe der Kinder am gesellschaftlichen Leben zielen. Relevanz hat auch die Perspektive der Kinder samt deren Bedürfnissen, Vorstellungen und Erwartungen, wie sie jetzt und künftig am gesellschaftlichen Leben teilhaben und dieses mitgestalten können.

Um an den tiefgreifend mediatisierten Lebenswelten selbstbestimmt teilhaben zu können, brauchen Kinder Unterstützung. Wird die Bildungskette der Kinder betrachtet, offenbart der Forschungsstand sowohl Lücken in der familiären Medienerziehung als auch in den formalen Settings (siehe Thumel 2024a). Nicht alle Kinder erhalten chancenorientierte Zugänge zur Teilhabe an ihren Lebenswelten. Demgegenüber steht eine Vielzahl an teilformalisierten Aktivitäten im Feld der Medien- und informatischen Bildung, die in der vorliegenden Studie im Zentrum des Interesses stehen.

Um die Perspektive der Bildungspraktiker:innen hinsichtlich ihrer Strategien und Rahmenbedingungen zu erfassen, ist im dritten Kapitel ein theoretischer Analyserahmen erarbeitet worden, der das erziehungswissenschaftliche Verständnis des pädagogischen Handelns nach Benner (2001) zugrunde legt, welches auf jeweils zwei konstitutiven und regulativen Prinzipien fusst. Der Fokus wird dabei sowohl auf die Gesellschaft als auch auf die Erziehenden sowie die Kinder gerichtet. Darauf aufbauend erfolgte die Wahl der Datenerhebung und -auswertung.

Im Folgenden werden zunächst Methode und Limitationen beschrieben, bevor auf die zentralen Befunde und Desiderate eingegangen wird.

7.1 Reflexion der Methode und Limitationen

Mit 31 Bildungspraktiker:innen wurden leitfadengestützte Interviews geführt. Um die übergeordnete Forschungsfrage nach den Handlungsperspektiven der Bildungspraktiker:innen in teilformalisierten Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter im Feld der Medien- und informatischen Bildung zu beantworten, wurden die Daten zunächst mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (angelehnt an Kuckartz 2016) unter Verwendung einer Kombination aus induktiv und deduktiv gebildeten Kategorien ausgewertet. Zur weiteren Auswertung der systematisierten Daten fand eine Typenbildung (angelehnt an Kelle und Kluge 2010) statt, wobei mit dem Konzept des Merkmalsraums und mit einem mehrschrittigen Reduktionsverfahren eine Typologie mit sechs Handlungsentwürfen gebildet wurde.

Trotz dieses Vorgehens können die Ergebnisse nicht auf alle teilformalisierten Aktivitäten im Feld der Medien- und informatischen Bildung übertragen werden. Dies ist in qualitativen Designs üblich. Für eine Übertragbarkeit auf das gesamte Feld müssen repräsentative quantitative Forschungsdesigns angewandt werden.

Von den 31 geführten leitfadengestützten Interviews wurden 30 in die Analyse einbezogen. Die zuletzt geführten Interviews brachten keine weiteren Aspekte ein, wegen der theoretischen Sättigung wurde das Sampling beendet. Jedoch wird das Feld der Medien- und informatischen Bildung als dynamisch beschrieben, sodass weitere Handlungsentwürfe sowie veränderte Rahmenbedingungen nicht vollständig auszuschliessen sind.

Zudem kann nicht eingeschätzt werden, inwiefern die Kontaktbeschränkungen während der Corona-Pandemie zu Veränderungen hinsichtlich der Rahmenbedingungen und Strategien der Bildungspraktiker:innen führen.

Im Zusammenhang mit dem Sampling kommt eine weitere Limitation hinzu. Durch die Tätigkeiten der Autorin, sowohl im Feld der Medienbildung als auch der informatischen Bildung, sind eigene Erfahrungen in der Praxis vorhanden und dadurch auch Personen bekannt (siehe Thumel 2024c). Bei allen Interviewpersonen,

die Kenntnis über die Erfahrungen der Forscherin im Praxisfeld haben, entsteht eine «Art Arbeitsbündnis» (Helfferich 2011, 41f.). Die Interviewperson kann sich nicht als unkundig bzw. fremd präsentieren. Helfferich (2011) beschreibt das Einbringen des eigenen Verständnisses als vertrauensbildende Massnahme (ebd.). Um die gleiche Ausgangssituation für alle Interviews herzustellen, wurde entweder bei der Rekrutierung bzw. in der Eröffnungssituation vor dem Interview auf den Umstand hingewiesen. Darüber hinaus bestand mit drei Interviewpartner:innen durch die Zusammenarbeit an einem Projekt eine Arbeitsbeziehung, darüber hinaus wurde mit einer dieser Personen ein Projekt durchgeführt. Obwohl die Zusammenarbeit zur Zeit der Erhebung sechs Jahre zurücklag, existiert ein gemeinsamer Erfahrungshintergrund. Helfferich (2011) sieht dabei sowohl einen Vor- als auch einen Nachteil, denn einerseits thematisieren die Interviewten bereitwilliger «Insider»-Aspekte, andererseits kann dem ein Verlust der Explikation gegenüber stehen, indem die interviewte Person weniger ausführlich erzählt, da davon ausgegangen wird, dass die fragende Person weiss, was gemeint ist (ebd., 122).

Dieser Umstand wurde schon bei der Samplebildung kritisch reflektiert. Der Ausschluss dieser Interviewpersonen wurde aufgrund der Schlüsselfunktion innerhalb des Feldes der Medien- oder informatischen Bildung zurückgewiesen. Dies wurde insbesondere durch die mehrfache Nennung der Personen innerhalb des zweiten Samplingsschritts deutlich. Ein Ausschluss wäre demnach ein Verlust für die Forschungserkenntnisse gewesen. So wurde angestrebt, diese Interviews von anderen Personen führen zu lassen bzw. eine weitere objektive Person zu den Interviews hinzuziehen. Dies gelang jedoch nur in einem der drei Fälle. Bei den beiden anderen Interviewpartner:innen wurde vor dem Interview das Vorwissen sowie die eigenen Erwartungen und die Bereitschaft für eine Revision des eigenen Wissens reflektiert. Neben der Herausforderung, den schon bekannten Projekten eine gewisse Unvoreingenommenheit entgegenzubringen, galt es auch, die Offenheit der befragten Personen zu erhalten.

Die zentrale Limitation der vorliegenden Studie sind die Selbstauskünfte der Bildungspraktiker:innen. Beachtet werden muss bei der vorliegenden Arbeit, dass über das eigene Handeln mit Bildungspraktiker:innen gesprochen wird. So kann die Studie Aussagen zu den subjektiven Perspektiven der Bildungspraktiker:innen auf das Feld der Medien- und informatischen Bildung sowie deren Strategien machen, nicht aber zu deren faktischen Umsetzung. Gleiches gilt hinsichtlich der dargestellten Rahmenbedingungen, die die Wahrnehmung der Bildungspraktiker:innen widerspiegeln.

7.2 *Zentrale Befunde und Desiderate*

Insgesamt zeigt sich, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Akteur:innen im Feld der Medien- und informatischen Bildung tätig sind. Das Sample stellt sich hinsichtlich der Qualifizierung, des Beschäftigungsverhältnisses und der Arbeitsorte als äußerst heterogen dar. Ein Drittel der Befragten ist primär pädagogisch qualifiziert und weist insgesamt hohe formale Abschlüsse auf. Die Beschäftigungsverhältnisse reichen von der ehrenamtlichen Tätigkeit über die Anstellung bis hin zur Selbständigkeit. Auch die Formate der teilformalisierten Aktivitäten sind nicht standardisiert und unterscheiden sich stark. Die Unterschiede offenbaren sich sowohl im zeitlichen Umfang sowie hinsichtlich des Kostenbeitrags und des Betreuungsschlüssels. Die Angebote finden an vielfältigen Veranstaltungsorten statt.

Um die zentrale Forschungsfrage nach den Handlungsperspektiven der Bildungspraktiker:innen in teilformalisierten Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter im Feld der Medien- und informatischen Bildung zu beantworten, wurden mehrere Teilforschungsfragen gestellt.

Mit der ersten Teilforschungsfrage soll herausgefunden werden, welche Absichten die Bildungspraktiker:innen in ihren Angeboten für Kinder im mittleren Kindesalter verfolgen. Um diese antizipierten Ziele zu erreichen, nutzen die Bildungspraktiker:innen zahlreiche Ansätze, Konzepte sowie Methoden. Die Frage nach den Mitteln ist das Thema der zweiten Forschungsfrage. Auf Basis der sowohl induktiv als auch deduktiv entstandenen Kategorien im Zuge der qualitativ strukturierenden Inhaltsanalyse zur Beantwortung der beiden Teilforschungsfragen wurde eine Typenbildung vorgenommen. Damit wurde der vierten Teilforschungsfrage nach den Unterschieden der Handlungsentwürfe der Bildungspraktiker:innen nachgegangen³. Es wurden sechs Handlungsentwürfe herausgearbeitet, womit der komplexe Gegenstandsbereich der teilformalisierten Aktivitäten im Feld der Medien- und informatischen Bildung für 5- bis 9-jährige Kinder dargestellt werden kann. Diese sechs Handlungsentwürfe ermöglichen die Ordnung der Verschiedenartigkeiten und damit auch das Einnehmen einer Differenzperspektive. Dabei zeigen sich unterschiedliche Ausprägungen, die sich zum einen im Kontinuum zwischen den Dimensionen «wenig und viel Technikeinsatz» befinden und zum anderen in die Systematik Beschützen – Begleiten – Befähigen einordnen lassen.

Der Typus II «Gefahren reduzierendes wissensvermittelndes Handeln» hat die stärkste Ausprägung der herausgearbeiteten Handlungsentwürfe in der Dimension Schutz. In den Angeboten erhalten Kinder Wissen über digitale Technologien und mediatisierte Lebenswelten, um so über Chancen und Gefahren aufgeklärt zu werden. Hinsichtlich des Schutzes vor den Medieneinflüssen wird insbesondere Konfrontationsrisiken mit Kinder gefährdenden und Kinder beeinträchtigenden Inhalten Raum gegeben.

3 Die dritte Forschungsfrage wird im Anschluss an die vierte Forschungsfrage beantwortet.

Daneben wird Kindern in den teilformalisierten Aktivitäten der Zugang zu digitalen Artefakten und Technologien ermöglicht. Der für Kinder des Elementar- und Primarbereichs hinzugefügte Prozessbereich Anwenden und Explorieren (Bergner et al. 2018) kommt im Handlungstyp I «Technik nahebringen» zum Ausdruck. Die Bildungspraktiker:innen berichten von einem Schwerpunkt des Kennenlernens und Ausprobierens der Funktionen sowie von der Entwicklung einer groben Idee der Strukturen. Kindern wird über verschiedene Benutzerschnittstellen eine Mensch-Maschinen-Kommunikation ermöglicht. Dabei werden auch Medienprodukte gestaltet. Bergner et. al. (2018) fokussieren in ihren Ausführungen des Prozessbereichs Anwenden und Explorieren neben dem Entdecken der Funktionen auch die Funktionsweisen und Wirkprinzipien. Dies findet sich nur schwach ausgeprägt bei den Bildungspraktiker:innen des Typs I, deutlich mehr thematisieren das Typ VI «Konzepte anschaulich machendes Handeln», und Typ IV «Veranschaulichendes aufklärendes Handeln».

Einen Fokus auf das Kennenlernen und Verstehen der Strukturen, auf den Zugang zu Funktionswissen, Funktionsweisen und Wirkprinzipien legt Typ VI «Konzepte anschaulich machendes Handeln». Ohne den Einsatz von Technik, also «unplugged», werden den Kindern grundlegende Konzepte und Vorgänge veranschaulicht. Abstraktes und Unsichtbares wird für die Kinder didaktisch aufbereitet und zugänglich gemacht.

Damit Kinder Funktionen analysieren und Strukturen aufdecken, wählt Typ IV «Veranschaulichendes aufklärendes Handeln» einen handlungsorientierten Ansatz, bei dem Kinder Medienprodukte gestalten. Daneben werden auch technische Fähigkeiten gefördert und ein kritischer Umgang mit Technologien, digitalen Artefakten sowie Medien ermöglicht. Im Prozess der Mediengestaltung werden Kinder zur kritischen Reflexion angeregt, ihnen wird Hintergrundwissen vermittelt. In der Medienpädagogik wird die handlungsorientierte Medienarbeit als bester Weg bewertet, um Medienkompetenzen der Kinder umfassend zu fördern.

Da bei Thumel (2024b) die zentrale Bedeutung der Gestaltung von Medienprodukten im Feld der Medien- und informatischen Bildung herausgestellt wurde, ist es nicht verwunderlich, dass neben Typ IV «Veranschaulichendes aufklärendes Handeln» sich in drei weiteren Handlungsmustern Hinweise auf Gestaltung von Medienprodukten finden. Das Gestalten von Medienprodukten nimmt in den teilformalisierten Aktivitäten für Kinder im mittleren Kindesalter einen zentralen Stellenwert ein. Dies kann darüber hinaus mit der körperlichen Entwicklung von Kindern in Zusammenhang gebracht werden. Die Feinmotorik nimmt im mittleren Kindesalter zu. Zum anderen ist die technische Entwicklung als förderlich zu betrachten. Touchscreens und die zahlreichen für Kinder entwickelten Informatiksysteme begünstigen

die Bedienung durch Kinder. Gleichzeitig wird auch der Aufwand für die pädagogisch Tätigen erleichtert, indem durch die Konnektivität weniger technische Geräte benötigt werden.

Trotz der Gemeinsamkeit der Gestaltung von Medienprodukten weisen die vier Handlungsmuster unterschiedliche Schwerpunktsetzungen auf. Liegt bei Handlungstyp IV «Veranschaulichendes aufklärendes Handeln» der Fokus auf der Gestaltung des Medienprodukts sowie auf der Analyse, so rückt Typus V «Praktisch ermutigendes Handeln» die Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit der Kinder ins Zentrum. Den Kindern wird in den Angeboten ein Raum eröffnet, in dem sie kreativ wie kollektiv mit digitalen wie analogen Technologien experimentieren können. Aus Bestehendem wird Neues hergestellt, indem technische Geräte aufgeschraubt und innerhalb weiterer Gestaltungsprozesse einzelne Hardwarekomponenten eingesetzt werden. In diesem Zusammenhang sollen Kinder technologische Handlungsmacht erlangen. Dabei ist hervorzuheben, dass die Fähigkeiten nicht auf der technischen Ebene stehen bleiben, vielmehr werden damit auch gesellschaftliche Fragen adressiert. Die Kinder werden angeregt, über die Verbesserung von Technologien nachzudenken und wie sie diese nach eigenen Vorstellungen verändern wollen.

Typus III «Alltagsorientiertes unterstützendes Handeln» rückt die Kinder samt ihren Erfahrungen und Bedürfnissen ins Zentrum. Die Gestaltung der Medienprodukte rückt dabei in den Hintergrund, neben dieser kommen auch weitere Methoden zum Einsatz. Zentral sind die teilnehmenden Kinder, die angeregt werden, ihre eigene Mediennutzung zu reflektieren und ihre Bedürfnisse und Interessen zu erkennen.

Typus I legt den Schwerpunkt auf die Technik, indem die teilnehmenden Kinder zum einen Technik und digitale Artefakte kennenlernen und zum anderen entdecken und ausprobieren sollen. Dabei wird in den Angeboten auf den Zugang zu Technologien sowie deren Bedienung gezielt, ausserdem sollen Einsatzbereiche sowie Funktionen kennengelernt und angewandt werden. Der kritischen Auseinandersetzung, der Förderung der Reflexionsfähigkeit sowie der Vermittlung von Hintergrundwissen wird geringe Bedeutung beigemessen. Ob dies daran liegt, dass diesem Themenkomplex eine geringe Relevanz zugeschrieben wird, ob das Wissen fehlt oder ob die Rahmenbedingungen – beispielsweise wegen kurzer Einheiten – dazu führen, diese Themen nicht zu behandeln, ist nicht zu bestimmen und stellt ein Forschungsdesiderat dar.

In der vorliegenden Studie stehen Perspektiven und Strategien des pädagogischen Handelns der Bildungspraktiker:innen im Zentrum des Interesses. Mit der dritten Teilforschungsfrage werden die Rahmenbedingungen in den Blick genommen. Dabei konnten zahlreiche Faktoren herausgearbeitet werden, die das Handeln der Bildungspraktiker:innen beeinflussen.

Insbesondere auf gesellschaftlich-institutioneller Seite wurden Bedarfe herausgearbeitet, die das pädagogische Handeln der Bildungspraktiker:innen im Feld der Medien- und informatischen Bildung einschränken. Jedoch ist es erforderlich, dass sowohl die individuelle als auch die gesellschaftlich-institutionelle Seite der Professionalisierung hinreichend etabliert ist, damit die Bedingungen professionellen Handelns erfüllt sind (Helsper 2020, 58).

Als zentrales Ergebnis dieser Arbeit kann auf den Einfluss der finanziellen sowie der organisatorischen Bedingungen verwiesen werden. Den Geldgebenden kommt hinsichtlich der Ausgestaltung der Angebote im Feld der Medien- und informatischen Bildung eine zentrale Rolle zu, indem sie Themen fordern, die Formate festlegen und somit auch die methodische Ausgestaltung mitbestimmen. Aufgezeigt wurden auch die Aufträge, die die Wirtschaft und Politik an das Feld der Medien- und informatischen Bildung erteilen. Diese äussern sich durch Hidden Curriculums oder durch Förderungen mit den soeben beschriebenen Einflussmöglichkeiten. Hier scheint es lohnenswert, einen vertieften Blick auf die Strukturen sowie die Akteur:innen zu richten. Dabei könnten die Perspektiven der Förderstrukturen und somit Geldgebenden wie auch die Geschäftsführungen der pädagogisch agierenden Institutionen ein aussichtsreicher Zugang sein.

In diesem Zusammenhang wurden zwei Gefahren diskutiert: Die pädagogische Praxis darf nicht an ausserpädagogische Interessen und Mächte ausgeliefert werden noch darf die ältere Generation der jüngeren Generation, ohne Austausch, künftige Bestimmungen vorschreiben. Pädagogisch Tätige im Kontext der Medien- und informatischen Bildung brauchen Strukturen die erlauben, etwas Neues auszuprobieren und Konzepte, Ansätze und Methoden zu entwickeln, die auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen. Damit rückt die Frage nach einer adäquaten Finanzierung pädagogischer Institutionen in den Vordergrund.

Hinsichtlich der organisatorischen Rahmenbedingungen kann insbesondere die veränderte Zeitstruktur der Kinder hervorgehoben werden. Aufgrund der immer weiter verbreiteten Ganztagsbetreuung der Kinder im mittleren Kindesalter wird die Teilnahmerekrutierung für offene und auch regelmässig stattfindende Angebote erschwert. Durch die Anpassung der teil-formalisierten Aktivitäten an die Zeitfenster der Kinder verschieben diese sich zum einen auf das Wochenende und in die Ferien, zum anderen in formale Settings. Auch führt die Anpassung an die Zeitstruktur der Kinder zu kürzeren Workshops und zu Tagesprojekten.

An diesen Kurzzeitangeboten ist insbesondere die fehlende Nachhaltigkeit zu kritisieren. Das Zusammentreffen der Kinder und Bildungspraktiker:innen stellt sich punktuell, einmalig und kurz dar, wodurch individuelle Bedürfnisse und Interessen der einzelnen Kinder in den Hintergrund rücken. Diese Strukturen begünstigen rezeptförmige pädagogische Interventionen (Helsper 2010, 24), wobei die Gefahr der Reduktion auf Anwendungsfähigkeiten besteht.

Nicht alle Kinder haben Zugang zu Angeboten der Medien- und informatischen Bildung. In der UN-Kinderrechtskonvention und in den Empfehlungen des Europarats zu Kinderrechten im digitalen Umfeld ist das Recht auf Bildung sowie der Zugang zu Medien festgeschrieben. Die Ausgestaltung der außerschulischen Prinzipien haben das Potenzial, alle Kinder zu fördern. Mit den Prinzipien der Freiwilligkeit und dem lebensweltorientierten Ansatz bieten die außerschulischen Bildungsangebote die Chance, Kinder zu motivieren, zu erreichen und zu aktivieren, indem Bildungspraktiker:innen individuell auf Kinder reagieren und bei ihren lebensweltlichen Hintergründen, Bedürfnissen und Erfahrungen ansetzen können. Die Öffnung eines Lernraums, in denen Kinder nicht bewertet werden, sondern ihre Erfahrungen eingebunden werden sowie die Kinder Unterstützung erfahren, benötigt einerseits Sensibilität hinsichtlich der Heterogenität der Kinder und andererseits Zeit. Es gilt, die Kinder mit ihren lebensweltlichen Hintergründen und Erfahrungen in das Zentrum zu rücken.

Die Perspektive der Kinder erscheint überaus aussichtsvoll, diese ist jedoch in dieser Studie nicht einbezogen. Als lohnenswerter Ansatz wird der Forschungsansatz der Eigenproduktionen mit Medien (Niesyto 2007) erachtet. Dieser ermöglicht eine Verknüpfung der pädagogischen Praxisforschung mit ethnografischen Ansätzen, die eine Erkundung der Lebenswelten von Kindern ermöglicht. Dieser Forschungsansatz kann auch einer Beobachtung, Analyse und Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte dienen (ebd.).

Hinsichtlich der teilnehmenden Kinder an den teilformalisierten Aktivitäten ist die Übertragung der vielfach angemahnten Reproduktion sozialer Ungleichheit in das Feld der Medien- und informatischen Bildung kritisch zu diskutieren. Aus der Perspektive der Bildungspraktiker:innen werden mit ihren Angeboten insbesondere Kinder aus bildungsstarken Familien erreicht. In der vorliegenden Studie berichten die außerschulisch Tätigen, dass Eltern einen grossen Einfluss auf den Zugang der Kinder zu non-formalen Bildungsangeboten haben (J. Müller 2020; Schröder, Spiess, und Storck 2015). Dabei mache es keinen Unterschied, ob die Angebote kostenlos zur Verfügung stehen. Inwiefern diese Beobachtung der außerschulisch Tätigen zutrifft und welche Hürden und Schranken den grössten Einfluss haben, stellt ein Desiderat dar.

Die Bemühungen, in formalisierten Settings die Medien- und informatische Bildung auszubauen, sind wünschenswert. Dabei kann von den Erfahrungen und der Expertise der Bildungspraktiker:innen in teilformalisierten Aktivitäten profitiert werden. Hinsichtlich der lückenhaften Umsetzung in formalisierten Settings

eröffnen sich Fragen sowohl hinsichtlich der Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften als auch der inhaltlichen Konzeption der Massnahmen. Dies gilt einerseits für den Ausbau der Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte im Elementar- und Primarbereich, andererseits können Schulen auch mit auserschulischen Expert:innen zusammenarbeiten. In diesem Zusammenhang können drei Grade unterschieden werden (Thumel, Pfaff-Rüdiger, und Brügggen 2023, 209): zum einen die *Ko-Orientierung*, indem alle Akteur:innen über das Wissen um Haltungen und Zielstellungen informiert sind. Darauf aufbauend ist eine *Koordinierung* möglich, denn die Bandbreite an Zielen kann aufgeteilt werden, wodurch sie sich aufeinander beziehen und interagieren können. Mit der *Kooperation* können auch pädagogische Angebote gemeinsam geplant und umgesetzt werden (ebd.). Die Eigenständigkeit der teilformalisierten Aktivitäten ist trotz des Potenzials in der Zusammenarbeit mit Schulen beizubehalten und hat aufgrund der auserschulischen Prinzipien in der Bildungskette als eigenständiger Akteur eine unverzichtbare Rolle.

Zum Abschluss der Arbeit wird das Eingangszitat von Nelson Mandela aufgegriffen. Das Zitat weist darauf hin, dass die Art und Weise, wie eine Gesellschaft ihre Kinder behandelt, ein Spiegelbild ihrer Werte und ihrer Fähigkeit ist, für das Wohlergehen ihrer zukünftigen Generationen zu sorgen. Es erinnert die Gesellschaft daran, wie wichtig es ist, unsere Kinder zu schützen und zu unterstützen, um eine bessere Gesellschaft aufzubauen.

Um Kindern die Teilhabe an wie auch den Schutz vor ihren mediatisierten Lebenswelten zu ermöglichen, kommt der Gesellschaft eine zentrale Rolle zu. Nicht nur die Perspektive der Kinder mitsamt ihren Interessen und Bedarfen muss (wieder) in das Zentrum des Interesses gerückt und respektvoll einbezogen werden, sondern auch die Gesamtgesellschaft muss ihren Aufgaben nachkommen. Das Spannungsfeld Schutz und Autonomie erhält hinsichtlich der mediatisierten Lebenswelten immense Brisanz, indem durch die kommerziellen, globalisierten, monopolisierten und politisch kaum zu kontrollierenden Strukturen die Gesamtgesellschaft herausgefordert ist. Notwendig ist, dass Kindern das Recht auf Beteiligung und Autonomie durch kindgerechte Möglichkeiten im Kontext digitaler Medien eingeräumt und gleichzeitig dem Schutz privater Daten der Kinder nachgekommen wird.

Um Teilhabe zu ermöglichen, benötigen Kinder positive Entwicklungsbedingungen und gerechte Bildungschancen. Notwendig sind Bedingungen, die die Lebensouveränität der Kinder stärken und die Widerständigkeit gegen beschränkende Gegebenheiten unterstützen.

Literatur

- Autor*innengruppe Digitales Deutschland. 2020. «Kurzfassung der Expertise zur Zielgruppe Kinder und Jugendliche: Expertise durch das JFF». https://digid.jff.de/wp-content/uploads/2021/06/Kurzexpertise_Kinder-und-Jugendliche.pdf.
- Benner, Dietrich. 2001. *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 5., korrigierte Aufl. Grundlagentexte Pädagogik. Weinheim: Juventa.
- Bergner, Nadine, Hilde Köster, Johannes Magenheim, Kathrin Müller, Ralf Romeike, Ulik Schroeder, und Carsten Schulte. 2018. «Zieldimensionen informatischer Bildung im Elementar- und Primarbereich». In *Frühe informatische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich*, herausgegeben von Nadine Bergner, Hilde Köster, Johannes Magenheim, Kathrin Müller, Ralf Romeike, Ulik Schroeder, und Carsten Schulte, 38–267. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung «Haus der kleinen Forscher» Band 9. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Brinda, Torsten, Niels Brügger, Ira Diethelm, Thomas Knaus, Sven Kommer, Christine Kopf, Petra Missomelius, Rainer Leschke, Friederike Tilemann, und Andreas Weich. 2019. «Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt». <https://doi.org/10.25656/01:22117>.
- Eickelmann, Birgit, Stefan Aufenanger, und Bardo Herzig. 2014. *Medienbildung entlang der Bildungskette: Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen*. https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/buch_medienbildung_bildungskette_end.pdf.
- Helfferich, Cornelia. 2011. *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Auflage. Lehrbuch. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>.
- Helsper, Werner. 2010. «Pädagogisches Handeln in den Antimonien der Moderne». In *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Heinz-Hermann Krüger, und Werner Helsper. 9. Auflage, 15–34. UTB Erziehungswissenschaft 8092. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Helsper, Werner. 2020. *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: eine Einführung*. Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Opladen: Barbara Budrich.
- Kammerl, Rudolf, Andreas Dertinger, Melanie Stephan, und Mareike Thumel. 2020. «Digitale Kompetenzen und Digitale Bildung als Referenzpunkte für Kindheitskonstruktion im Mediatisierungsprozess». In *Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*, herausgegeben von Mareike Thumel, Rudolf Kammerl, und Thomas Irion, 21–48: kopaed.
- Kelle, Udo, und Susann Kluge. 2010. *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. 2., überarbeitete Auflage. Qualitative Sozialforschung 15. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>.

- Kuckartz, Udo. 2016. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. durchgesehene Aufl. Grundlagentexte Methoden. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo. 2018. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Grundlagentexte Methoden. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mandela, Nelson. 1995: *Rede anlässlich der Gründung des Nelson Mandela Children's Fund*. Pretoria. http://www.mandela.gov.za/mandela_speeches/1995/950508_nmcf.htm.
- Müller, Jane. 2020. «Medienbildung vor dem Hintergrund einer mediatisierten Sozialisation: Drei ausserschulische Perspektiven, oder: Welche Medienbildung bringen Kinder in die Grundschule mit?». In *Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*, herausgegeben von Mareike Thumel, Rudolf Kammerl, und Thomas Irion, 105–22: kopaed.
- Niesyto, Horst. 2007. «Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand medienpädagogischer Praxisforschung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 6: Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, herausgegeben von Werner Sesink, Heinz Moser, und Michael Kerres, 222–45. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0_11.
- Niesyto, Horst. 2022. «Digitaler Kapitalismus und kritische Medienpädagogik». In *Umriss einer Pädagogik des 21. Jahrhunderts im Kontext der Digitalisierung*, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Bensinger-Stolze, Fred Schell, Birgita Dusse, und Wolfgang Anritter, 21–35. München: kopaed.
- Oevermann, Ulrich. 2002. «Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns». In *Biographie und Profession*, herausgegeben von Margret Kraul, 19–63. Bad Heilbrunn/Obb. Klinkhardt.
- Schröder, Carsten, C. Katharina Spiess, und Johanna Storck. 2015. «Private Bildungsausgaben für Kinder: Einkommensschwache Familien sind relativ stärker belastet». *DIW Wochenbericht* (8): 158–69. https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.497236.de/15-8-3.pdf.
- Thumel, Mareike. 2024a. «Sozialisation in mediatisierten Lebenswelten: Theoretische und empirische Zugänge». In *Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung. Eine explorative Interviewstudie mit Bildungspraktiker:innen über deren teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter*, 1–77. Dissertationen in der Zeitschrift MedienPädagogik. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.mt/2024.05.02.X>.
- Thumel, Mareike. 2024b. «Handeln im Kontext der Medien- und informatischen Bildung: Theoretische und empirische Zugänge». In *Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung. Eine explorative Interviewstudie mit Bildungspraktiker:innen über deren teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter*, 79–160. Dissertationen in der Zeitschrift MedienPädagogik. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.mt/2024.05.03.X>.

- Thumel, Mareike. 2024c. «Forschungsdesign und methodisches Vorgehen». In *Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung. Eine explorative Interviewstudie mit Bildungspraktiker:innen über deren teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter*, 161–92. Dissertationen in der Zeitschrift MedienPädagogik. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.mt/2024.05.04.X>.
- Thumel, Mareike, Senta Pfaff-Rüdiger, und Niels Brügger. 2023. «Bildung in der digitalen Welt ausserschulisch: Wissen über Haltungen und Bildungspraxis als Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit von ausserschulischen und schulischen Partner:innen». In *Professionalisierung für Digitale Bildung im Grundschulalter: Ergebnisse des Forschungsprojekts P³DiG*, herausgegeben von Thomas Irion, Traugott Böttinger, und Rudolf Kammerl. 1. Auflage, 195–215. Münster: Waxmann.
- Tilemann, Friederike. 2013. «Mit Kamera, Farbe und Purzelbaum: Förderung von Medienkompetenz bei Kindern im Alter von 4 bis 8 Jahren». In *Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. Drei- bis Achtjährige*, herausgegeben von Ursula Arbeiter, 16–20. Stuttgart: AJS.