

Medienbildung in der Kindheit

Nadia Kutscher

Abstract

«Frühe Medienerziehung kann vor exzessiver Mediennutzung schützen», so lautet das Fazit, das in einer Pressemitteilung des Bundesfamilienministeriums aus der aktuellen Studie «Exzessive Internetnutzung in Familien» (Kammerl et al. 2012) gezogen wird. Abgesehen von der Frage, ob sich dies tatsächlich aus den Daten ableiten lässt, verweist die Meldung jedoch auf die Aufmerksamkeit, die der nachwachsenden Generation im Kontext von Mediennutzung zuteil wird, und insbesondere auf die Erwartungen, die an familiäre und öffentliche Formen der medialen Begleitung von Kindern im Aufwachsen gerichtet sind. Hierbei treffen zwei Themenfelder zusammen, neue Medien und Kindheit, die in den öffentlichen Debatten der letzten Jahre besondere Aufmerksamkeit erfahren. Dieser Beitrag fokussiert vor diesem Hintergrund die Ziele und Schwerpunkte von Medienbildung in der Kindheit, die damit verbundene Adressierung von Familie und Kindheit im Kontext der Mediennutzung und -erziehung im familialen und öffentlichen Kontext und fragt nach den zugrunde liegenden normativen Ausrichtungen einer Medienbildung in der Kindheit. Dies wird in der Auseinandersetzung mit Diskursen um Kindheit und Medien, Programmatiken der Bildung in der Kindheit und der Erziehungsverantwortung von Eltern sowie anhand der Konkretisierung von Bildungszielen in aktuellen Bildungsprogrammen dargestellt und diskutiert.

Diskurse um Medien und Kindheit

Neil Selwyn hat darauf verwiesen, dass Diskurse in Zusammenhang mit Medien Kinder und Jugendliche als «natürliche», «erfolgreiche», «erwachsene», «gefährliche», «gefährdete» oder «bedürftige» Techniknutzer/innen thematisieren (Selwyn 2003). Des Weiteren zeigen sich im Feld der frühkindlichen Bildung Thematisierungen von Medien und Kindheit, die zwischen den Gefahren früher Mediennutzung und einer dabei vermeidenden Haltung von Pädagogen/-innen insbesondere im Kindertagesstättenbereich (vgl. Six u. Gimmler 2007) einerseits und dem Wunsch, Kinder so früh wie möglich im Umgang mit Medien zu befähigen¹ changieren. Dabei wird deutlich, dass je nach Perspektive unterschiedliche normative Bezugs-

¹ So z. B. der niedersächsische Kultusminister Althusmann anlässlich des «Tages der Medienkompetenz»: «Der Erwerb von Medienkompetenz ist für Kinder und Jugendliche aller Altersstufen wichtig, vom Kindergarten bis in die Berufsbildenden Schulen. Sie sollen von klein auf lernen, Medien entsprechend ihrer eigenen Ziele und Bedürfnisse einzusetzen» (Niedersächsische Staatskanzlei 2011).

punkte für Medienbildung in der Kindheit herangezogen, Kindern unterschiedliche Kompetenzen, Gefährdungen, Risiken oder Potenziale und davon abgeleitet Eltern und Pädagogen/-innen in diesem Kontext wiederum jeweils entsprechend unterschiedliche Aufgaben der Begleitung von Kindheit zugeschrieben werden. Diese diskursiven Formationen können je nach ihrer Sprecher/innenposition, habituellen Verortungen, zugrunde liegenden Interessen, disziplinären Perspektiven oder normativen Ausrichtungen analysiert werden. Kinder sind allerdings nicht «an sich» das eine oder das andere und Medien stellen ebenfalls kontingente Handlungsoptionen zur Verfügung. Vielmehr spiegeln sich in den Thematisierungen Bilder von Kindern, Medien und Kindheit, die als Artikulationen verstanden werden können, die wiederum Relationierungen von Elementen darstellen, welche im Zuge dieser Relationierung erst als differente, sinnhafte Elemente entstehen (vgl. Laclau u. Mouffe 2000, 105). Diese Relationierungen sind nach Ernesto Laclau und Chantal Mouffe einem permanenten Wandel unterworfen und aktualisieren sich durch verbale Äusserungen, Praktiken, Zustände, Objekte u. a. Somit erscheint es sinnvoll, die aktuell vorherrschenden Diskurse näher zu betrachten, um die scheinbare Essentialität der Vorstellungen von Medienkindheit zu prüfen und deren zugrunde liegenden Logiken zu untersuchen.

Den Hintergrund für derzeitige Diskurse zu Kindheit als bedeutsamer Lebensphase bildet die Problematisierung des demografischen Wandels, die die quantitative Abnahme der nachwachsenden Generation und damit der Bevölkerung im Kontext der ökonomischen Leistungsfähigkeit der Nation thematisiert (vgl. BMFSFJ 2011). In diesem Kontext werden Kinder zur wertvollen Zukunftsressource für das künftige Überleben und den zukünftigen Wohlstand der Gesellschaft und vor diesem Hintergrund die effektive (Aus-)Bildung jedes einzelnen Kindes immer bedeutsamer, um die nachwachsende Generation als zukunftsfähige «aufzustellen». Politische und wirtschaftliche Initiativen in diesem Kontext zielen daher auch auf der Ebene der Bildungsangebote auf die Schaffung künftiger Staatsbürger/innen und Arbeitskräfte (vgl. Bundesregierung 2008). Akteure aus Wirtschaftskontexten wie beispielsweise die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, McKinsey oder die Bertelsmann Stiftung engagieren sich offensiv im Feld der frühkindlichen Bildung und plädieren für öffentliche Erziehung und Bildung sowie eine hohe Qualität der Fachkräfteausbildung – auch und gerade mit Blick auf naturwissenschaftlich-technische Kompetenzen, unter denen dann vielfach auch medienbezogene Kompetenzen mit gemeint sind.

Im Kontext der Diskurse um Kindheit im Allgemeinen, in denen die Zukunftsorientiertheit der Kindheitsphase zweckorientiert in den Blick rückt, kommt auch die Bedeutung sogenannter «Schlüsselkompetenzen» wie u. a. auch der Medienkompetenz ins Spiel. Dabei werden subjektbezogene Argumentationen für eine Integration von Medienbildung in die frühe Bildung verknüpft mit Begründungen,

wie sie sich beispielsweise im Vorwort des Buches *Frühe Medienbildung* in der Reihe «Natur – Wissen schaffen» finden:

Für ein rohstoffarmes Land wie unseres gilt: Wir müssen die hier liegenden Potenziale voll ausschöpfen, um langfristig eine starke Technogeneration zu bleiben. Mit ihren Aktivitäten beginnt die Stiftung dort, wo Bildung erstmalig institutionell stattfindet: in den Kindertageseinrichtungen. So unterstützen wir im Projekt «Natur – Wissen schaffen» Erzieherinnen und Erzieher dabei, Kindern Kompetenzen in Mathematik, Naturwissenschaften, Technik und im Umgang mit Medien zu vermitteln. (Kinkel u. Winter 2009, 5)

In diesem Zusammenhang wird die subjektbezogene Rhetorik der Befähigung von Kindern in einer mediatisierten Welt in einem Produktivitätsdispositiv (vgl. Foucault 1987) der Effektivierung von Kindheit verortet (vgl. Kutscher 2012).

Allerdings sind Kinder (und Eltern) in vielfältiger Weise mit einer Mediatisierung konfrontiert, die sowohl Chancen (wie z. B. der frühe Umgang mit komplexen technischen Möglichkeiten, Zugang zu Informationen, Wissen und Bildungsmöglichkeiten) als auch Risiken (wie z. B. Werbung, Datensicherheit, Schutz der Person) birgt und welche mit der Herausforderung einhergeht, die nachwachsende Generation für einen reflektierten Umgang zu befähigen. So weisen beispielsweise die Daten des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest darauf hin, dass virtuelle soziale Netzwerke mittlerweile auch unter Kindern weit verbreitet sind: Der Anteil der Nutzer/innen unter den 6- bis 13-Jährigen hat sich von 2008 bis 2012 von 16 Prozent auf 44 Prozent gesteigert, jede(r) dritte 10-Jährige hat ein Profil in einem sozialen Netzwerk. Die Beschäftigung mit Communitys ist in erster Linie für Ältere attraktiv, doch mittlerweile nutzen auch immer jüngere Kinder, die in vielen Social Networks offiziell noch nicht Mitglied sein dürfen, diese Netzwerke (vgl. MPFS 2011, 34; Feil 2010, 122). Im europäischen Vergleich zeichnet sich ein ähnlicher Trend ab: Die Zahl der 9- bis 12-Jährigen, die soziale Netze nutzen, nimmt auch insgesamt in der EU zu (vgl. Europäische Kommission 2011). Unter den 44 % der 6- bis 13-Jährigen, die in Communitys angemeldet sind, sind 55 % alleine bei Facebook (vgl. MPFS 2013, 41). Facebook überlegt, sich auch für jüngere Nutzer/innen zu öffnen (vgl. Spiegel Online 4.6.2012). Die zunehmende Nutzung von Communitys geht mit einer steigenden Bereitschaft zur Preisgabe persönlicher Daten im Internet einher. Doch über die bewusste Preisgabe von Daten hinaus stellen kommerzielle virtuelle soziale Netzwerke wie Facebook oder Google+ Räume der weitreichenden Entprivatisierung dar, angesichts derer die bewusste Kontrolle von Profildaten nur ein marginaler Versuch der Begrenzung der Enteignung von Daten darstellt. Vielmehr dient auch gerade die Kommunikation der Nutzerinnen und Nutzer untereinander der Sammlung von Daten, die komplex aggregiert kommer-

ziell genutzt werden² (vgl. Bodle 2011; Leistert u. Röhle 2011). In Verbindung mit der affektiven Bindung auf Facebook durch die sozialen Beziehungen, die weitgehend mit der Kommunikation innerhalb des Netzwerks verknüpft sind und an der nur Mitglieder teilhaben können, formiert sich darüber hinaus inzwischen auf diese Weise ein Raum, der kaum mehr bzw. nur unter erheblichen Widerständen wieder verlassen wird. Aber auch auf Seiten der Eltern wird die Frage nach dem Schutz privater Daten insofern mittlerweile bedeutsam, da viele ab der Geburt ihres Kindes dessen Werdegang innerhalb von virtuellen sozialen Netzwerken wie Facebook dokumentieren und damit ihrem Kind eine Hypothek an veröffentlichten Daten mit auf den Weg geben, ohne dass dieses selbst darüber entscheiden kann. Somit stellen sich hier vielfältige Herausforderungen in der Begleitung von Eltern und Kindern.

Vor dem Hintergrund derzeitiger Diskurse um elterliche Verantwortung (vgl. Oelkers 2011) erleben Eltern insgesamt eine grosse Unsicherheit in der Frage, wie sie Kinder bestmöglich in ihrem Aufwachsen befähigen können (vgl. Borchard et al. 2008). Im Kontext neuer Medien potenziert sich diese Unsicherheit: Zunächst erleben Eltern sich zumindest auf der technischen Ebene vielfach als nicht hinreichend medienkompetent bzw. sogar ihre Kinder als (technisch) medienkompetenter (vgl. Kammerl et al. 2012). Darüber hinaus ermöglichen das Internet und insbesondere die kommunikationsbezogenen, interaktiven Entwicklungen des sogenannten «Web 2.0», aber auch andere Angebote wie Onlinespiele, ein immenses Ausmass an Privatheit, die der elterlichen Kontrolle weitgehend entzogen ist: Die Kinder befinden sich zu Hause im familiären Raum und bewegen sich dort gleichzeitig vielfach sowohl in riskanten wie auch in chancenreichen Umgebungen, die je nach Wissen und Medienerziehungstilen der Eltern ihrem Zugriff mehr oder weniger entzogen sind. Filtersoftware, das Nachvollziehen besuchter Seiten oder andere Versuche, diese Abgeschlossenheit zu kontrollieren, sind jeweils in ihren Wirkmöglichkeiten begrenzt und für viele Kinder, sofern sie über entsprechendes Wissen verfügen, überwindbar. Es entfaltet sich somit ein neues Feld der frühen Autonomie, das aufgrund der medialen Gegebenheiten vorhanden ist, viele Chancen beinhaltet, aber auch die beteiligten Akteure/-innen vielfach überfordert. Dies hat neue Implikationen für den Umgang mit Risiken und Chancen sowie für Konfliktkonstellationen und die Möglichkeiten elterlicher Begleitung bzw. Kontrolle in diesem Zusammenhang, da Eltern angesichts eines ihnen oftmals fremden und unübersichtlichen – und faktisch auch schwer kontrollierbaren – aber potenziell

2 Darüber hinaus werden beispielsweise über einen speziellen personalisierten datr-Cookie, den Facebook auf den Rechnern der Facebook-User/innen bzw. derer, die auf den «Gefällt mir»-Button klicken, speichert und der fortan sämtliche Aktivitäten im Netz «mitschneidet», kontinuierlich eine Menge nicht-Facebook-bezogener Daten über die Nutzer/innen durch Facebook gesammelt (vgl. Der Hamburgische Beauftragte für Datenschutz und Informationsfreiheit 2011).

riskanten Feldes häufig nur begrenzte Interventionsmöglichkeiten haben und sich vielfach als hilflos erleben.

Wie verschiedene empirische Studien zeigen, ist das Mediennutzungsverhalten in der Kindheit stark durch den familialen Alltag und die elterlichen Ressourcen, insbesondere in Form von ökonomischem und kulturellem Kapital (Bourdieu 1997), geprägt (vgl. MPFS 2011, 2012, 2013). Dabei liegen unter anderem Hinweise auf sozial ungleiche Formen und Qualitäten der Mediensozialisation auch im Kontext neuer Medien vor. Es zeigen sich hier grundlegende Bildungsungleichheiten insofern, dass aufgrund der Bedeutung des familialen Sozialisationskontextes auch in der Kindheit die Frage der Bildungsteilhabe in Zusammenhang mit neuen Medien virulent ist. So weist Lawrence Angus im Rahmen seiner ethnografischen Untersuchung auf den differentiellen Umgang mit Medien in der Familie hin, der ungleiche Optionen der Nutzung neuer Technologien und deren bildungsrelevante Anschlussfähigkeit bedingt (vgl. Angus 2007; Angus et al. 2004). Auch Annette Lareau stellt in ihrer Studie *Unequal Childhoods* die unterschiedliche Einbettung und Bedeutung von Medien in den familialen Alltag und deren Verknüpfung mit bildungsbezogenem Habitus dar (Lareau 2003). Christine Feil et al. finden in ihrer Studie «Digital Divide – Digitale Kompetenz im Kindesalter» ebenfalls Hinweise darauf, dass sich Bildungsungleichheiten in der Mediensozialisation abbilden (DJI 2010). Und in ihrer Untersuchung zur Entwicklung eines medialen Habitus im Grundschulalter stellt Claudia Henrichwark fest, dass «sowohl im familiären als auch im schulischen Kontext die digitale und somit soziale Ungleichheit reproduziert wird» (Henrichwark 2009, 235). Vor dem Hintergrund dieser empirischen Belege drängt sich die Frage nach der Rolle öffentlicher Erziehungs- und Bildungseinrichtungen wie beispielsweise der Kindertageseinrichtung oder der Eltern- bzw. Familienbildung auf, da hier laut entsprechender Diskurse zur Veränderung des Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung ein Ort der Kompensation familialer Benachteiligungen liegen könnte.

Allerdings ist das Thema Medienbildung – trotz bestehender Initiativen wie beispielsweise BIBER³ und Medienkompetenzkursen für Erzieher/innen verschiedener Anbieter⁴ – bislang nur begrenzt in Kindertageseinrichtungen etabliert. Studien der vergangenen Jahre zeigen, dass die Tatsache, dass Kinder früh mit (neuen) Medien konfrontiert sind und sich dies auch als Bildungsherausforderung für öffentliche Erziehung darstellt, mehrheitlich bestenfalls reaktive Muster der Medien-erziehung im Kindergarten nach sich ziehen (vgl. Schneider et al. 2010; Six u. Gimmler 2007). Damit verbunden ist die Tatsache, dass neue Medien in der Kind-

3 BIBER – Netzwerk frühkindliche Bildung (<http://www.bibernetz.de>) ist ein Projekt von Schulen ans Netz e. V., das Information und Weiterbildung für Erzieher/innen anbietet, u. a. im Bereich Medienbildung.

4 So z. B. die Initiative Eltern und Medien der Landesanstalt für Medien NRW, Angebote des blickwechsel e. V. u. v. m.

heit aus institutioneller und Fachkräfteperspektive bisher zumeist als problematisch und – dank umstrittener Thesen wie der generellen Problematisierung von Bildschirmmedien (vgl. u. a. Spitzer 2005; Mössle et al. 2007) – gefährdend und damit von Erziehern/-innen weitgehend skeptisch betrachtet werden. Angesichts der Tatsache, dass Kinder als Medienkonsumenten/-innen schon ab dem frühen Alter sowohl Zielgruppen von kommerziellen Anbietern darstellen (Six et al. 2002, 129) als auch im familialen Alltag unterschiedlich stark mit Fernsehen, Spielen und Internet konfrontiert sind, scheint jedoch entgegen der Skepsis in vielen Einrichtungen der frühkindlichen Bildung der Bedarf nach Konzepten der Medienbildung im Kindesalter nicht von der Hand zu weisen. Zum einen verweisen diese Befunde darauf, dass eine andere Verankerung von reflexiver Auseinandersetzung mit der Frage lebensweltlicher Mediensozialisation (vgl. Neuß 2002) und institutioneller Antworten, von medienbezogenen Qualifikationsschwerpunkten sowie von konzeptionellen Ansätzen in der pädagogischen Arbeit erforderlich wäre. Zum anderen zeigen die kurz dargestellten Befunde zur Reproduktion digitaler Ungleichheit im familialen Kontext, dass wenn öffentliche Bildung und Erziehung dazu beitragen will, Bildungsteilhabe zu befördern, sich diese Frage auch an Kindertageseinrichtungen als erstem öffentlichen Bildungsort, der Medienbildung in der Familie mit begleiten kann, stellt.

Bildungspläne und das Thema (neue) Medien

In allen Bundesländern gibt es mittlerweile – in unterschiedlichem Umfang – Bildungsprogramme für das Feld der frühkindlichen Bildung, oftmals auch für die gesamte Kindheit von Geburt an bis zum Alter von zwölf Jahren. Auf Länderebene wird hier durch die Politik beschrieben, welches Bildungsverständnis in der öffentlichen Erziehung und Bildung, welche Bildungsziele und -inhalte sowie welche Kooperationsformen und Schwerpunkte verfolgt werden (sollen). Auch wenn die Bildungspläne in den einzelnen Ländern unterschiedliche konzeptionelle und normative Ausrichtungen haben, taucht das Thema Medien als Bildungsbereich in der Kindheit darin auf – wenn auch in unterschiedlichem Mass und unter mehr oder weniger expliziter Berücksichtigung neuer Medien.

Exkurs: Kompetenzorientierung

Vielfach benennen die Bildungspläne dabei Medienkompetenz als Teil eines Kompetenzkanons, den Kinder sich in (vor-)schulischen Bildungsinstitutionen aneignen sollen und orientieren sich damit an einem mittlerweile in unterschiedlichen institutionellen Bildungskontexten etablierten Kompetenzbezug in der Beschreibung von Bildungszielen: Hochschulen definieren im Zuge des Bologna-Prozesses ihre Bildungsziele anhand von Kompetenzbeschreibungen, die Grundschullehrpläne in Nordrhein-Westfalen beschreiben seit 2008 nicht mehr verbindliche Unterrichts-

gegenstände, sondern Kompetenzerwartungen (vgl. MSW NRW 2008) und in Studien wie PISA, IGLU etc. werden anhand spezifischer Kompetenzerhebungen bei Schülern/-innen Bildungserfolge gemessen. Diese sich ausbreitende Orientierung an Kompetenzen als «Outcome» von Bildungsprozessen soll im Folgenden zunächst genauer betrachtet werden.

Der Begriff «Kompetenz» hat sowohl eine semantische Veränderung als auch einen Wandel seiner Kontextualisierung erfahren. Während der Kompetenzbegriff durch Noam Chomsky als Differenzierungsbegriff zu Performanz in Zusammenhang mit der Analyse sprachlicher Fähigkeiten verwendet wird, werden in der Psychologie damit Fähigkeiten eines Individuums beschrieben und in Bezug zu Motivlagen gesetzt. Im Kontext der OECD-Definition, die beispielsweise den Kriterien für Leistungsstanderhebungen, aber auch dem Kompetenzverständnis in vielen aktuellen Bildungszielbeschreibungen zugrunde liegt, bezeichnet Kompetenz zumeist etwas von aussen Beobacht- und Messbares und rückt damit wiederum nahe an den Performanzbegriff (vgl. Klieme u. Hartig 2007; Nicht u. Müller 2010). Auch wenn also mit dem Kompetenzbegriff diskursiv behauptet wird, subjektorientiert individuelle Fähigkeiten in den Blick zu nehmen, werden diese faktisch vor allem unter einer spezifischen Bewältigungsperspektive, die mit von aussen definierten Anforderungen verbunden ist, adressiert (Rychen u. Salganik 2003, 43) oder wie Klieme und Hartig formulieren: «Die Frage «kompetent wofür?» ist notwendiger Bestandteil jeder Kompetenzdefinition» (Klieme u. Hartig 2007, 17). Es geht also um Leistungsdispositionen, die damit den zunächst positiv gemeinten Kompetenzbegriff auf einen am Subjekt zu messenden Output – bzw. mittelfristig auch Outcome (vgl. Kurz 2006) – von Bildungsprozessen beziehen. Damit rückt der Zweckbezug des damit verbundenen Bildungsbegriffs in den Mittelpunkt, der nicht den Menschen als Zweck an sich, sondern seine Fähigkeiten als zweck- und vielfach leistungsorientierte Ergebnisse von Bildungsprozessen legitimiert. Dabei entsteht zum einen die Frage, inwiefern nicht zweckorientierte Fähigkeiten oder Handlungen, die dem Subjekt und seiner Autonomie dienen, darin auch als Bildung mitgedacht werden oder gerade nicht damit vereinbar sind.

Zum anderen richtet sich bei der Kompetenzorientierung die Aufmerksamkeit auf die Fähigkeiten, über die ein Subjekt verfügt oder die es sich aneignet. Der Fokus liegt also auf einem Individuum und den in ihm als Ziel oder Ergebnis vorfindbaren Fähigkeiten. Wenn überhaupt, so kommt erst an zweiter Stelle die Frage nach den Bedingungen, unter denen sich ein Subjekt bestimmte Fähigkeiten aneignen kann bzw. welche Fähigkeiten in welchen Lebenslagen und unter welchen Ressourcenbedingungen als sinnvoll erscheinen, in den Blick. Innerhalb eines meritokratisch ausgerichteten Bildungssystems spielen diese strukturellen Rahmenbedingungen nur bedingt eine Rolle (vgl. Becker u. Hadjar 2009; Geissler 2006, 40). Vor diesem

Hintergrund kann die Kompetenzorientierung somit auch zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen beitragen.

Diese grundlegenden Konnotationen der Kompetenzdiskurse wären auch im Kontext der Medienkompetenz-Thematisierungen zu reflektieren – nicht zuletzt, da einige Initiativen der kindheitsbezogenen Medienbildung mit einer employability-orientierten Zielperspektive mit Blick auf naturwissenschaftlich-technische frühe Bildung argumentieren. Neben einem allgemeinen Kompetenzbegriff verwendet die Medienpädagogik jedoch einen spezifischen Begriff: Medienkompetenz. Auch dieser Kompetenzbegriff wird in seiner Rezeption häufig in einer deutlich zweckorientierten Ausrichtung verwendet, blickt man in die verschiedenen Definitionen. So geht es dabei vielfach um eine zweckrationale, oftmals kognitive Ausrichtung medienbezogenen Handelns, die im Sinne einer «legitimen Kultur» (Bourdieu) für erstrebenswert und «kompetent» erachtet wird (vgl. Kutscher 2009). Eine Reihe von Autorinnen und Autoren hat diese Ausrichtung von Medienkompetenzdefinitionen kritisiert, jedoch orientieren sich in der Praxis viele Bildungskonzepte daran (vgl. Schäfer u. Lojewski 2007; Kutscher et al. 2009; Groeben 2002). Alternative Entwürfe verweisen auf einen ungleichheitsreflexiven Medienkompetenzbegriff, der auch alltagsbezogene Kompetenzen (unabhängig von ihrer bildungsinstitutionellen Verwertbarkeit) anerkennt bzw. prozessorientierter angelegt ist (vgl. Schäfer u. Lojewski 2007; Groeben 2002).

Grundsätze zur Bildungsförderung von Kindern in Nordrhein-Westfalen

Die «Grundsätze zur Bildungsförderung von Kindern in Nordrhein-Westfalen» sollen ähnlich wie die bislang geltende «Bildungsvereinbarung NRW» eine Grundlage für die Gestaltung der Bildungsprozesse und -strukturen in KiTas (und nun auch in Grundschulen) darstellen. Die derzeit vorliegende Fassung wurde im Land Nordrhein-Westfalen in einem eineinhalbjährigen Dialogprozess zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis für den Bereich der Kindertageseinrichtungen und Grundschulen entwickelt und befindet sich derzeit in der wissenschaftlich begleiteten Erprobungs- und Implementationsphase.

Als Bildungsziel steht im Zentrum der Grundsätze die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe. Davon ausgehend werden zentrale Basiskompetenzen benannt: «Selbst-, Sozial- und Sach-/Methodenkompetenz [...] Grundidee der drei Dimensionen der Basiskompetenzen ist, dass das Kind mit sich selbst, mit Anderen und mit den Dingen und Phänomenen der Welt zurechtkommt und dabei Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickelt» (MFKJKS u. MSW 2011, 40). Auch wenn an verschiedenen Stellen darauf hingewiesen wird, dass es sich nicht um individualisierende Verantwortungszuschreibungen handelt (vgl. MFKJKS u. MSW 2011, 43), so wird mit Blick auf die benannten Orientierungsziele ein deutlich individuumbezogener Fokus sichtbar. Am Beispiel der Selbstkompetenz zeigt sich dies beson-

ders deutlich: Benannt werden als Orientierungsziele ein «positives Selbstkonzept [zu] entwickeln, sich selbst – auch als Mädchen oder Junge – wahr[zunehmen], sich selbst als handlungsfähig und wirksam [zu] erleben, Schutzfaktoren und Bewältigungsmechanismen [zu] entwickeln, Umgang mit Erfolgen und Misserfolgen [zu] lernen, Kreativität und Phantasie weiter[zuentwickeln], eigene Fähigkeiten ein[zuschätzen], Urteilsfähigkeit und Entscheidungsfähigkeit weiter[zuentwickeln], Entscheidungs- und Organisationsfähigkeit [zu] entwickeln» (MFKJKS u. MSW 2011, 41). All diese Kompetenzen erscheinen zunächst grundsätzlich positiv, doch unter der oben dargestellten Problematik wäre beispielsweise die Frage zu stellen, inwiefern etwas wie Widerständigkeit im Handeln oder Bildungsaspekte, die keinem von aussen definierbaren Zweck dienen, ihren Platz haben.

Die auf die allgemeinen Kompetenzdefinitionen folgende Beschreibung der Bildungsbereiche versucht einen möglichst umfassenden Überblick über die verschiedenen inhaltlichen Dimensionen von Bildung im Kindesalter zu geben (vgl. Abbildung 1). In der Darstellung mutet dies – wie auch die Erfahrung in der Praxis zeigt – teils wie ein Fächerkanon an. Dies kommt unter anderem dadurch zustande, dass parallel dazu in allen Übergangskontexten und darüber hinaus die Frage der Anschlussfähigkeit von Bildungsangeboten in der Kindertagesbetreuung an die Anforderungen und Angebote in der Grundschule diskutiert wird. In diesem Zusammenhang ermöglicht die Orientierung an dem schulischen Prinzip der Leitideen sowohl eine erhöhte Anschlussfähigkeit als auch eine Curricularisierung der vorschulischen Bildung. Der Fächerkanon «wissenswerten Wissens», den die jeweils in den Programmen beschriebenen Bildungsbereiche repräsentieren, impliziert darüber hinaus eine Normierung dessen, was schon im vorschulischen Bereich Bildung bedeuten soll.

Der Bildungsbereich «Medien» in den Grundsätzen NRW orientiert sich in seiner Beschreibung allerdings an den lebensweltlichen Bezügen der Kinder, ihren Erfahrungen und formuliert eine Perspektive, die Unterstützung und Begleitung bei diesen Erfahrungen sowie Orientierungshilfe ermöglichen will. Auch ein ungleichheitskompensatorischer Ansatz wird erwähnt (MFKJKS u. MSW 2011, 66). Es findet sich auch eine produktivitätsbezogene Dimension darin, die das Potenzial einer normativen Orientierung an spezifischem «produktiven» Medienhandeln in sich trägt und durch einzelne Konkretisierungen in einem normativen Begriff von «sinnvollem» Medienhandeln verortet zu sein scheint, jedoch nicht weiter expliziert wird: «Kinder können auf vielerlei Art und Weise zum kreativen Gebrauch von Medien angeregt werden. Fast nebenbei lernen Kinder dabei die Funktionsweise und den «Produktcharakter» von Medien kennen und erfahren gleichzeitig, dass man mit Medien auch selbst produktiv sein kann» (ebenda). Die Leitidee fokussiert eine Begleitung von Kindern in ihrem Aufwachsen, zu der eben auch Medien-erfahrungen gehören:

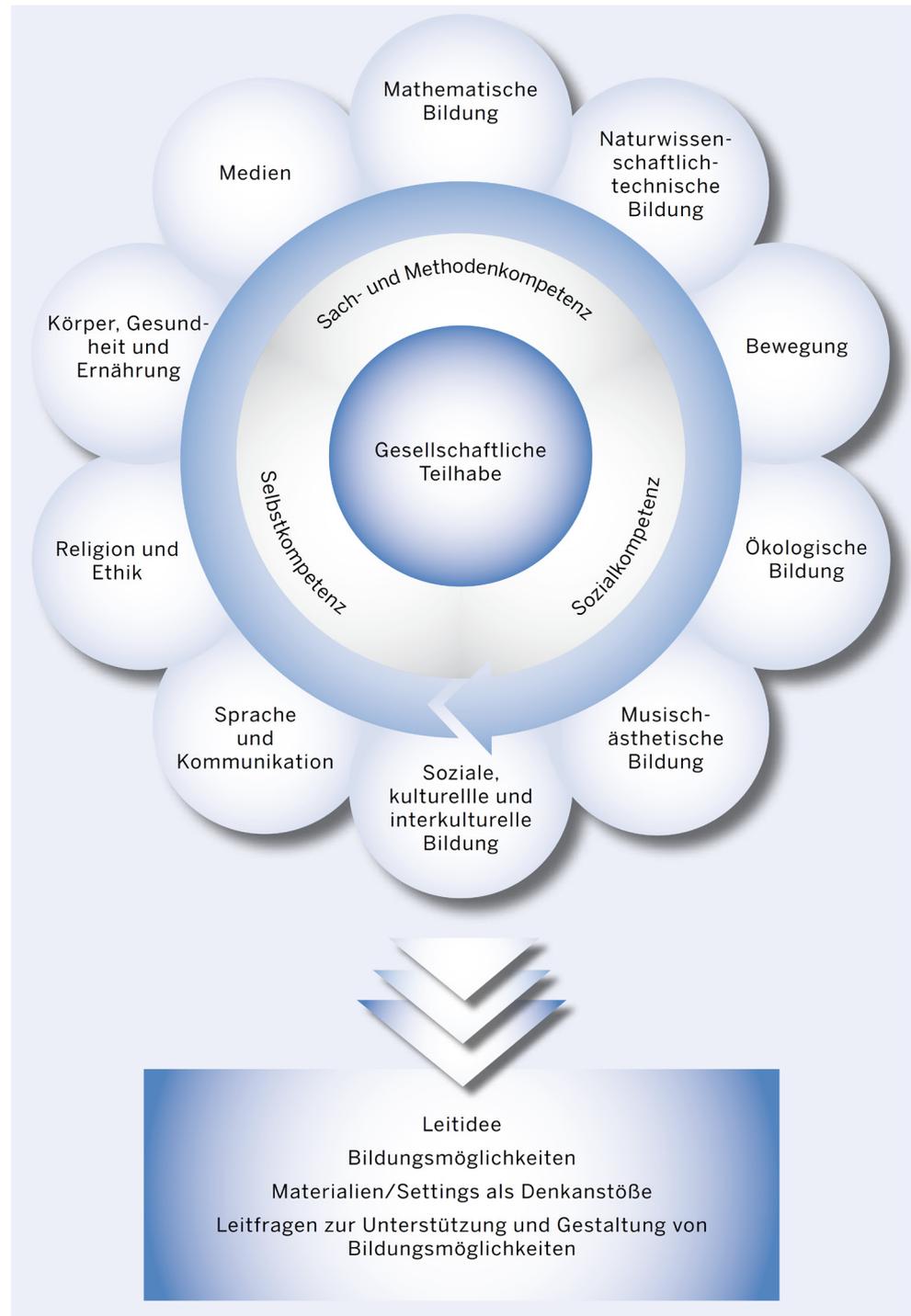


Abbildung 1: Überblick über die Bildungsbereiche für Kindertagesstätten und Schulen im Primarbereich in NRW (MFKJKS u. MSW 2011)

Medienpädagogische Angebote haben dabei nicht «die Medien» zum Gegenstandsbereich, sondern die Kinder, die in lernender, sozialer oder gestaltender Beziehung zu den Medien stehen. Diese Mensch-Medien-Interaktion verantwortungsvoll einzuschätzen und entwicklungsfördernd einzusetzen ist das Ziel früher Medienbildung. Das Kind soll die Gelegenheit erhalten, sich zu einer medienkompetenten Persönlichkeit zu entwickeln. Dies gelingt, wenn Fragen und Angebote zur Medienbildung kontinuierlich in den kindlichen und pädagogischen Alltag einbezogen werden. (MFKJKS u. MSW 2011, 67)

Im Weiteren richtet sich der Fokus vorrangig darauf, Kindern die Verarbeitung von Medienerfahrungen zu ermöglichen. In den «Bildungsmöglichkeiten» (vgl. ebenda) findet sich ebenfalls eine – durch die erzieherische Ausrichtung erklärbare – implizit normativ produktivitätsorientierte und zweckorientierte Orientierung an einem im Sinne Bourdieus an der «legitimen Kultur» ausgerichteten Bildungsideal. Die exemplarischen Anregungen für den pädagogischen Alltag reflektieren die Bedingungen, unter denen spezifische Kompetenzen angeeignet werden können und beziehen auch die Eltern als relevanten Bildungskontext mit ein. Innerhalb der Bildungsgrundsätze sind also individualisierende Kompetenzperspektiven als auch kontextsensible Bildungsideen verankert. In Zusammenhang mit der Übertragung dieser Ansätze in die Praxis wird virulent, in welchem Verhältnis diese teils widersprüchlichen Ausrichtungen verhandelt werden.

Vor dem Hintergrund der oben diskutierten Desiderate wird an diesem Beispiel ersichtlich, dass Aspekte in Bildungsplänen zu finden sind, die auch im Rahmen des bildungspolitischen Kongresses «Keine Bildung ohne Medien» mit Blick auf das Feld der frühkindlichen, Eltern- und Familienbildung formuliert wurden: Die Sensibilisierung und Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften und Eltern für das mediatisierte Aufwachsen der Kinder und mögliche pädagogische Ansätze der Begleitung sowie die Integration der Auseinandersetzung mit neuen Medien in Kindertageseinrichtungen und Elternbildungsangeboten (vgl. Keine Bildung ohne Medien 2011, 51 ff.). Allerdings zeigt sich, dass neben der Verankerung einer frühen Medienbildung in Bildungsplänen systematisch begleitende Angebote und Weiterentwicklungsprozesse erforderlich sind, d. h.

- 1) Hilfestellungen und Anregungen für Eltern für eine Gestaltung des familiären Alltags mit Medien zu geben, um Kinder im Umgang mit Medien zu begleiten,
- 2) prozessorientierte Entwicklung pädagogischer Konzepte in den Kindertageseinrichtungen, die Medienhandeln von Kindern im Alltag einbeziehen, altersgemäss reflektieren und Impulse für einen selbstbestimmten, kreativen und kritisch-reflexiven Umgang geben,

- 3) eine kontinuierliche Reflexion des eigenen (Medien-)Bildungshabitus durch die pädagogischen Fachkräfte, um zielgruppengerechte Angebote gestalten zu können, die auch sozioökonomische und habitusbezogene Ungleichheiten beachten sowie
- 4) Konzepte in der jeweiligen Einrichtung für Medienbildung zu entwickeln, die allgemeine bildungsbezogene Fragen im Medienkontext reflektieren und konzeptionell umsetzen (vgl. Keine Bildung ohne Medien 2011, 51).

Medienbildung als Teil einer effektiven Zurichtung für die Zukunft oder Begleitung in einer mediatisierten Lebenswelt?

Dieser Beitrag hat vor dem Hintergrund aktueller Diskurse zu Medien und Kindheit herausgearbeitet, welche Dimensionen kritischer Reflexivität und pädagogischer Perspektiven sich im Kontext von Medienbildung in der Kindheit betrachten lassen. Ersichtlich ist, dass die Spannungsfelder zwischen Subjektorientierung und Effektivierung von Kindheit sich auch im Feld der Medienbildung finden. Somit wird deutlich, dass erforderlich scheint, einerseits in der pädagogischen Reflexion diese Dimensionen in der Gestaltung von Medienbildungsangeboten für Kinder und Familien in den Blick zu nehmen und andererseits durch weitere Forschung zu vertiefen, die die Verschränkungen und Ausprägungen einer frühen Medienbildung zwischen diesen Polen näher beleuchtet.

Literatur

- Angus, Lawrence. 2007. «Implications for social inequality in internet use for educational policies and programs.» In *Kompetenzzentrum Informelle Bildung*, hrsg. v. Kompetenzzentrum Informelle Bildung, 15–29. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Angus, Lawrence, Ilana Snyder und Wendy Sutherland-Smith. 2004. «ICT's and educational disadvantage: cultural resources and the digital divide.» In *Ethnographies of educational and cultural conflicts: Strategies and resources*, ed. Geoff Troman, Robert Jeffrey, u. Geoffrey Walford, S. 45–66. London: Emerald.
- Becker, Rolf und Andreas Hadjar. 2009. «Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften.» In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, hrsg. v. Rolf Becker, S. 35–95. Wiesbaden: VS-Verlag.
- BMFSFJ. 2011. «Rückgang der Kinderzahl in Deutschland zeigt: Nachhaltige Familienpolitik ist wichtig.» *Pressemitteilung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)* am 3.8.2011: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/familie,did=174036.html> (3.8.2011)
- Bodle, Robert. 2011. «Regime des Austauschs. Offene APIs, Interoperabilität und Facebook.» In *Generation Facebook*, hrsg. v. Oliver Leistert u. Theo Röhle, S. 79–99. Bielefeld: transcript.

- Borchard, Michael, Christine Henry-Huthmacher, Tanja Merkle, Carsten Wippermann und Elisabeth Hoffmann. 2008. *Eltern unter Druck: Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*. Berlin: Lucius.
- Bourdieu, Pierre. 1997. «Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital.» In *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, von Pierre Bourdieu u. Margareta Steinrücke, S. 49–80. Hamburg: VSA.
- Bundesregierung. 2008. «Zeitmanagement: Zwischen Kind und Karriere.» In *Magazin für Soziales, Familie und Bildung* Nr. 061 03: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Magazine/MagazinSozialesFamilieBildung/061/magazin-soziales-61-pdf.pdf?__blob=publicationFile (14.2.2012).
- DJI. 2010. «Digital kompetent oder abgehängt? Wege von Kindern und Jugendlichen ins Netz.» DJI Online Thema. URL: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=975&Jump1=LINKS&Jump2=15> (4.10.2013).
- Europäische Kommission. 2011. Pressemitteilung IP/11/762: Digitale Agenda: Nur zwei soziale Netze schützen standardmässig die Profile Minderjähriger. URL: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/11/762&format=HTML&aged=1&language=DE> (24.11.2011).
- Feil, Christine. 2010. «Partizipation im Netz. Zur Bedeutung des Web 2.0 für Kinder und Jugendliche.» In *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten*, hrsg. v. Tanja Betz, Wolfgang Gaiser u. Liane Pluto. Schwalbach im Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Foucault, Michel. 1987. «Das Subjekt und die Macht.» In *Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*, hrsg. v. Hubert L. Dreyfus u. Paul Rabinow, S. 243–250. Weinheim: Beltz.
- Geissler, Rainer. 2006. «Bildungschancen und soziale Herkunft.» In *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 4: S. 34–49.
- Groeben, Norbert. 2002. «Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte.» In *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, hrsg. v. Norbert Groeben u. Bettina Hurrelmann, S. 160–200. Weinheim und München: Juventa.
- Henrichwark, Claudia. 2009. *Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern: Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie*. Dissertation. Bergische Universität Wuppertal. URL: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DocumentServlet?id=1025> (3.10.2013).
- Kammerl, Rudolf, Lena Hirschhäuser, Moritz Rosenkranz, Christiane Schwinge, Sandra Hein, Lutz Wartberg und Kay Uwe Petersen. 2012. EXIF – Exzessive Internetnutzung in Familien. Zusammenhänge zwischen der exzessiven Computer- und Internetnutzung Jugendlicher und dem (medien-)erzieherischen Handeln in den Familien. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/>

- Pdf-Anlagen/EXIF-Exzessive-Internetnutzung-in-Familien,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (3.10.2013).
- Keine Bildung ohne Medien. 2011. «Bedeutung der Medien in der frühkindlichen Bildung – Konsequenzen für Bildungspraxis, Bildungsforschung und Bildungspolitik.» In *Keine Bildung ohne Medien*. Kongressheft, S. 49–54.
- Kinkel, Klaus und Ekkehard Winter. 2009. «Vorwort von Dr. Klaus Kinkel und Dr. Ekkehard Winter (Deutsche Telekom Stiftung).» In *Natur-Wissen schaffen – Band 5: Frühe Medienbildung*, hrsg. v. Wassilios Fthenakis, S. 5. Braunschweig: Schubi.
- Klieme, Eckhard und Johannes Hartig. 2007. «Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs.» *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, Sonderheft 8: S. 11–29.
- Kurz, Sabine. 2006. «Outputorientierung als Aspekt von Qualitätssicherung.» In *Handbuch Berufsbildungsforschung*, hrsg. v. Felix Rauner, 2. aktualisierte Auflage, S. 424–434. Bielefeld: Bertelsmann. URL: <http://www.rebiz-bremen.de/sixcms/media.php/13/Handbuchbeitrag.pdf> (29.5.2012)
- Kutscher, Nadia. 2009. «Ungleiche Teilhabe – Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs.» *MedienPädagogik* 17 (17.4.2009): www.medienpaed.com/17/#kutscher0904 (3.10.2013).
- Kutscher, Nadia. 2013. «Ambivalenzen frühkindlicher Bildung im Kontext sozialstaatlicher Politiken und Programme.» In *Konsens und Kontroversen: Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog*, hrsg. v. Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit, S. 45–55. Weinheim und Basel: Juventa.
- Kutscher, Nadia, Alexandra Klein, Johanna Lojewski und Miriam Schäfer. 2009. *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche in sozial benachteiligten Lebenslagen. Konzept zur inhaltlichen, didaktischen und strukturellen Ausrichtung der medienpädagogischen Praxis in der Kinder- und Jugendarbeit*. LfM-Dokumentation Band 36, hrsg. v. der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (lfm). Düsseldorf.
- Laclau, Ernesto und Chantal Mouffe. 2000. *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen.
- Lareau, Annette. 2003. *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkely, Los Angeles, London: University of California Press.
- Leistert, Oliver und Theo Röhle, Hrsg. 2011. *Generation Facebook*. Bielefeld: transcript.
- Livingstone, Sonia, Leslie Haddon, Anke Görzig and Kjartan Ólafsson. 2011. «Risks and Safety on the Internet: The perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9–16 year

- olds and their parents in 25 countries.» London: EU Kids Online Network. www.eukidsonline.net; <http://eprints.lse.ac.uk/33731/> (3.10.2013).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS). 2011. *KIM-Studie 2010. Kinder + Medien, Computer + Internet*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS). 2012. *FIM-Studie 2011. Familie, Interaktion & Medien*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS). 2013. *KIM-Studie 2012. Kinder + Medien, Computer + Internet*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport (MFKJKS) und Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) des Landes Nordrhein-Westfalen. 2011. *Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich*. URL: www.bildungsgrundsaeetze.de
- MSW NRW. 2008. «Kompetenzorientierung – Eine veränderte Sichtweise auf das Lehren und Lernen in der Grundschule.» Handreichung. Frechen. URL: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_Handreicherung.pdf (29.5.2012).
- Neuß, Norbert. 2002. «Mit offenen Augen und Ohren. Frühkindliche Medienbildung.» *Nexum 7*: <http://www.gmk-net.de/index.php?id=334> (29.5.2012).
- Nicht, Jörg und Thomas Müller. 2009. «Kompetenzen als Humankapital. Über die Wahlverwandtschaft zweier Leitkonzepte zeitgenössischer Bildungsreform.» In *Berliner Debatte INITIAL 20* (2009) 3, S. 30–44. URL: <http://www.linksnet.de/de/artikel/25340> (19.2.2012).
- Niedersächsische Staatskanzlei. 2011. «Christine Hawighorst: «Medienkompetenz ist eine Schlüsselkompetenz wie Lesen, Schreiben und Rechnen.» Pressemitteilung vom 6.10.2011. URL: http://www.stk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1130&article_id=99449&_psmand=6 (29.5.2012).
- Oelkers, Nina. 2011. «Familiale Verantwortung für personenbezogene Wohlfahrtsproduktion.» In *Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion*, hrsg. v. Karin Böllert, 31–46. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Rychen, Simone und Laura Hersh Salganik. 2003. «A Holistic Model of Competence.» In *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, hrsg. v. Simone Rychen u. Laura Hersh Salganik, S. 41–62. Göttingen: Hogrefe.
- Schäfer, Miriam und Johanna Lojewski. 2007. «Internet und Bildungschancen – Zur sozialen Realität des virtuellen Raumes.» München: kopaed.

- Schneider, Beate, Helmut Scherer, Nicole Gonser und Annekaryn Tiele. 2010. *Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschuhen*. Berlin: Vistas.
- Selwyn, Neil. 2003. «Doing IT for the Kids»: Re-examining Children, Computers and the «Information Society». In *Media, Culture & Society* 25 (3): 351–378.
- Six, Ulrike, Roland Gimmler und Ines Vogel. 2002. «Medienerziehung in der Familie: Hintergrundinformationen und Anregungen für medienpädagogische Elternarbeit.» URL: <http://www.ma-hsh.de/cms/upload/downloads/schriftreihen/band20.pdf> (29.5.2012).
- Six, Ulrike und Roland Gimmler (Hrsg.). 2007. *Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten: Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung*. Berlin: Vistas.
- Spiegel Online. 2012. «Nachwuchs im Netzwerk: Facebook entwickelt Kinder-Zugang.» URL: <http://www.spiegel.de/netzwelt/web/facebook-testet-zugang-fuer-kinder-a-836794.html#ref=nldt> (3.10.2013).
- Spitzer, Manfred. 2005. *Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*. Stuttgart: dtv.