

## Frühe Medienbildung mit Digital Storytelling Anforderungen an die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte

*Daniela Schlemmer*

### **Zusammenfassung des Beitrags**

Der Einsatz digitaler Medien findet in der frühkindlichen Bildung nach wie vor selten statt. Unter anderem liegt dies an der fehlenden medienpädagogischen Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte sowie an einem Mangel an wissenschaftlich fundierten pädagogischen Ansätzen für die frühkindliche Praxis. Im Rahmen des EU-Projekts STORIES wurde Digital Storytelling als pädagogischer Ansatz in der frühkindlichen Bildung erprobt: Kinder erzählten Geschichten mithilfe digitaler Medien. Damit sich jedoch das medienpädagogische Potential von Digital Storytelling entfalten kann, bedarf es medienpädagogischer Kompetenz auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte. Um welche Kompetenzen es sich konkret handelt und wie diese Kompetenzen gefördert werden können, wird in diesem Beitrag vorgestellt.

*Schlüsselbegriffe: Frühe Medienbildung • Digital Storytelling • Medienkompetenz*

### **1. Digitale Medien in der Lebenswelt von Kindern**

Der Einsatz digitaler Medien in der frühkindlichen Bildung wird sowohl von Eltern als auch von pädagogischen Fachkräften häufig kritisch betrachtet (vgl. u. a. MPFS 2015; Eickelmann/Aufenanger/Herzig 2014; Friedrichs-Liesenkötter/Meister 2016; Grobbin 2016). Digitale Medien sind im Alltag der Kinder jedoch sehr präsent. Nach der miniKIM-Studie 2014, die das Medienverhalten der 2-5 Jährigen untersucht, sind nahezu alle Haushalte mit Kindern mit Fernseher, Laptop/Computer und Internetzugang versorgt (MPFS 2015). Komplementär dazu zeigt die aktuelle KIM-Studie, die das Medienverhalten der 6-13 Jährigen untersucht, dass 89% der befragten Haushalte über mindestens ein Smartphone verfügen – überdies steigt die Internetnutzung mit mobilen Endgeräten stetig an (MPFS 2019). Immerhin sieben Prozent der 2 bis 5 Jährigen nutzt das Internet, fünf Prozent sind regelmäßige Nutzer von Online-Diensten (vgl. MPFS 2015; DIVSI 2015). Etwa ein Drittel der 2 bis 3 Jährigen nutzt Apps – mit oder ohne ihre Eltern. Durch die Zunahme der Ausstattung mit mobilen Endgeräten pro Haushalt (MPFS 2019) lässt sich annehmen, dass sich auch die Werte der letzten miniKIM-Studie aus 2014 hinsichtlich einer zunehmenden Mediennutzung der 2- bis 5-Jährigen weiter erhöht haben.

Belegen lässt sich mit diesen Studien, dass der heutige Alltag auch jüngerer Kinder von umfangreichen Erfahrungen mit digitalen Medien geprägt ist und Kinder digitale Medien dementsprechend auch für die Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben nutzen (vgl. u. a. Marci-

Boehncke/Rath/Müller 2012; Theunert 2015; Marci-Boehncke/Weise 2015). Auch deshalb ist es wichtig, Kinder früh an den verantwortungsvollen Umgang mit Medien heranzuführen, um ihnen eine sachgerechte, selbstbestimmte, kreative und verantwortliche Nutzung und Gestaltung von Medien zu ermöglichen (Neuss 2008; Tulodziecki 2012; Eickelmann/Aufenanger/Herzig 2014; Eder/Brüggemann/Kratzsch 2017; Knaus/Meister/Tulodziecki 2018).

Um Kinder gut auf die Zukunft vorzubereiten, setzen handlungsorientierte Ansätze der Medienpädagogik darauf, die Lebenswelt der Kinder zu berücksichtigen und in pädagogische Situationen einzubinden, um so auf die Medienwelt vorzubereiten (Ganguin/Sander 2015; Lauffer/Röllecke 2016; Moser 2015; Eder/Brüggemann/Kratzsch 2017). Ziel früher Medienbildung ist somit nicht, digitale Medien möglichst häufig und bei jeder Gelegenheit in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung einzusetzen oder damit gar Primärerfahrungen zu ersetzen. Vielmehr geht es um einen bewussten Medieneinsatz, der Kindern alternative Nutzungsszenarien aufzeigt und ihnen die kreative, verantwortungsvolle und kritisch reflektierte Nutzung von Medien ermöglicht (vgl. Friedrichs/Meister 2015; Theunert 2015).

## **2. Digitale Medien in der frühkindlichen Bildung**

Der Zugang zum Internet und die Ausstattung mit Geräten wie Laptops, Smartphones, Spielekonsolen sind weitgehend unabhängig vom Einkommen der Eltern (vgl. DIVSI 2015; MPFS 2015). Um sich souverän in der digitalen Welt zurechtzufinden, bedarf es jedoch mehr als des bloßen Zugangs zur Technik.

Was die Mediensozialisation hinsichtlich bildungsrelevanter Aspekte angeht, scheinen Kinder unterer Bildungsschichten jedoch benachteiligt (Kutscher 2012; Meister et al. 2012; Marci-Boehncke/Rath/Müller 2012; Marci-Boehncke/Weise 2015): Kinder von Eltern mit geringer formaler Bildung nutzen digitale Medien besonders häufig zum Spielen, wohingegen Kinder von Eltern mit formal höherer Bildung digitale Medien für ein breiteres Spektrum anwenden, beispielsweise für Recherchen oder zu Lernzwecken (DIVSI 2015). Außerdem informieren sich Eltern mit geringer formaler Bildung seltener über die Bedeutung, die Möglichkeiten und die Gefahren digitaler Medien für ihre Kinder und zeigen weniger Interesse am Thema Medienbildung (Meister et al. 2012; DIVSI 2015; MPFS 2019). So ergeben sich unterschiedliche Zugangsbedingungen, die nicht in der technischen Ausstattung begründet liegen, sondern in den unterschiedlichen Nutzungsgewohnheiten. Dies verdeutlicht die wichtige Rolle von Bildungseinrichtungen, die durch medienpädagogische Aktivitäten auch sozialen Ungleichheiten bei der digitalen Teilhabe vorbeugen können (Marci-Boehncke/Rath/Müller 2012; Marci-Boehncke/Weise 2015; Niesyto 2017).

Aber welche Rolle spielt Medienbildung in der frühpädagogischen Praxis? Auch wenn einige Studien (vgl. u. a. Six/Gimmeler 2007; Meister et al. 2012; Friedrichs-Liesenkötter 2016) erkennen lassen, dass Medienerziehung in der frühkindlichen Bildung von pädagogischen Fachkräften als zunehmend wichtige Aufgabe wahrgenommen wird, sind medienpädagogische Aktivitäten in Einrichtungen frühkindlicher Bildung nach wie vor selten (Meister et al. 2012; Eickelmann/Aufenanger/Herzig 2014), auch medienpädagogische Konzepte sind kaum vorhanden (vgl. Friedrichs/Meister 2015). Es stellt sich somit die Frage, wie die (nachhaltige) Integration von Medienbildung in die frühpädagogische Praxis gelingen kann.

### 3. Einflussfaktoren auf die frühe Medienbildung

Will man Medienbildung nachhaltig in die frühpädagogische Praxis integrieren, ist es hilfreich, zunächst einen Blick auf hemmende und förderliche Einflussfaktoren für die Medienarbeit in Kitas zu werfen. Es liegen bereits verschiedene Studien zu medienpädagogischen Aktivitäten in Kitas vor, die solche Einflussfaktoren benennen (vgl. u. a. Six/Gimmler 2007; Meister et al. 2012, Eickelmann/Aufenanger/Herzig 2014; Friedrichs-Liesenkötter 2016; Schubert et al. 2018). Ferner liegen Studien vor, die die Ausprägung dieser Variablen beschreiben (Meister et al. 2012; Eickelmann/Aufenanger/Herzig 2014; MPFS 2015; DIVSI 2015; Friedrichs-Liesenkötter 2016).

Damit Medienbildung in der Kita gelingen kann, benötigen pädagogische Fachkräfte ein Verständnis von Medienbildung (vgl. Six/Gimmler 2007; Marci-Boehncke/Rath/Müller 2012): So bedarf es der Kenntnis von Szenarien und Methoden zur Medienkompetenzförderung und pädagogische Fachkräfte sollten ferner den Medieneinsatz kritisch reflektieren können (vgl. Friedrichs/Meister 2015). Pädagogische Fachkräfte sollten also über *medienpädagogische Kompetenz* verfügen. Medienpädagogische Kompetenz ist die Kompetenz, die pädagogische Fachkräfte benötigen, um Kinder in der Entwicklung von Medienkompetenz fördern zu können. Medienkompetenz ist hierfür eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung (Blömeke 2000, Tulodziecki 2012, Knaus/Meister/Tulodziecki 2018). Pädagogische Fachkräfte haben jedoch bisher nur ein mangelhaftes Verständnis, was unter Medienbildung und Medienerziehung zu verstehen ist (vgl. Six/Gimmler 2007). Zwar schätzt die Mehrheit der pädagogischen Fachkräfte ihre eigenen Medienkenntnisse gut oder sehr gut ein, sie fühlen sich jedoch *medienpädagogisch* nicht ausreichend qualifiziert (Six/Gimmler 2007; Marci-Boehncke/Rath 2013; Eickelmann/Aufenanger/Herzig 2014; Friedrichs/Meister 2015).

Auch spielt die Haltung gegenüber dem Medieneinsatz eine wichtige Rolle. Die Einstellungen pädagogischer Fachkräfte gegenüber bestimmten Themen finden auch in Professionalisierungsmodellen als wichtige Einflussfaktoren Berücksichtigung (vgl. Kratzmann et al. 2017). So muss zunächst auch die Einsicht in medienerzieherischen Handlungsbedarf vorhanden sein (Marci-Boehncke/Rath/Müller 2012).

Ob medienpädagogische Aktivitäten in der frühpädagogischen Praxis stattfinden, hängt ferner davon ab, inwieweit das Thema subjektive Bedeutsamkeit für die pädagogischen Fachkräfte hat (vgl. Six/Gimmler 2007). Sofern andere Themen, wie beispielsweise Sprachförderung oder naturwissenschaftliche Bildung durch die pädagogischen Fachkräfte in ihrer Bedeutsamkeit stärker gewichtet werden, könnte es in der Folge sein, dass medienpädagogische Themen weniger Berücksichtigung finden, selbst wenn eine positive Haltung und die medienpädagogische Qualifikation vorhanden sind.

Von Bedeutung sind auch die Rahmenbedingungen der Institution, wie beispielsweise zeitliche Ressourcen, die Medienausstattung, der Betreuungsschlüssel sowie der Einfluss der Eltern, die den Einsatz digitaler Medien häufig noch ablehnen (vgl. Meister et al. 2012, Marci-Boehncke/Rath 2013, Friedrichs/Meister 2015, Schubert et al. 2018). Die Mehrheit der pädagogischen Fachkräfte gibt an, dass für die medienpädagogische Arbeit zu wenig Zeit zur Verfügung stünde (vgl. Six/Gimmler 2007; Meister et al. 2012; Marci-Boehncke/Rath 2013; Friedrichs/Meister 2015). Einige pädagogische Fachkräfte führen den Mangel an medienpädagogischen Aktivitäten auf die fehlende technische Ausstattung in ihrer Einrichtung zurück

(vgl. Marci-Boehncke/Rath/Müller 2012; Meister et al. 2012; Marci-Boehncke/Rath 2013; Eickelmann/Aufenanger/Herzig 2014): Tatsächlich ist in vielen Einrichtungen frühkindlicher Bildung die Ausstattung mit digitalen Medien nach wie vor unzureichend (MPFS 2015). Medienpädagogische Aktivitäten erfordern allerdings nicht immer einen aktiven Medieneinsatz, denn zur Medienreflexion als wichtiges Element von Medienbildung genügen Medieneinerfahrungen, die fast alle Kinder auch außerhalb der Kita machen (vgl. Schubert et al. 2018).

An dieser Stelle sei auch kritisch angemerkt, dass einige der oben genannten Studien als Zielvariable nur den *Medieneinsatz* selbst erfassen. Daraus kann jedoch nicht zuverlässig auf medienpädagogische Aktivitäten geschlossen werden. So ist beispielsweise der Einsatz einer Digitalkamera ausschließlich zu Dokumentationszwecken noch kein medienpädagogisches Handeln (vgl. Six/Gimmler 2007; Schubert et al. 2018). Und – wie bereits angemerkt – können umgekehrt medienpädagogische Aktivitäten auch ohne aktiven Medieneinsatz erfolgen. Trotz dieser konzeptionellen Schwächen geben die genannten Studien hilfreiche Hinweise auf Faktoren, die zu berücksichtigen sind, will man Medienbildung (nachhaltig) in die frühkindliche Bildung integrieren.

#### **4. Möglichkeiten der Integration von Medienbildung in die frühkindliche Bildung**

Aus den vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, dass ein wesentlicher Ansatzpunkt zur nachhaltigen Integration von Medienbildung in die frühpädagogische Praxis in der Verbesserung der medienpädagogischen *Qualifikation* aber auch der *Haltung* der pädagogischen Fachkräfte liegt.

Da medienpädagogischen Themen nicht in allen Bundesländern Bestandteil der Ausbildung sind bzw. waren und weil die technische Entwicklung rasant voranschreitet, sind Fort- und Weiterbildungen zu medienpädagogischen Themen unabdingbar. Diese sind von vielen pädagogischen Fachkräften auch gewünscht und finden in einigen Bundesländern bereits statt (vgl. u. a. Risch 2013; Friedrichs-Liesenkötter/Meister 2016; Palme 2016). Allerdings zeigten klassische Formen der Weiterbildungen nicht die erwarteten Wirkungen. Viele Angebote waren bei den Zielgruppen nicht bekannt oder wurden nicht nachgefragt, ein Anstieg von medienpädagogischen Aktivitäten konnte deshalb nicht erzielt werden. Um hier Änderungen bewirken zu können, sollten innovative Weiterbildungskonzepte entwickelt werden (vgl. Six/Gimmler 2007; Friedrichs/Meister 2015). Ein solches innovatives Weiterbildungskonzept stellen Friedrichs und Meister (2015) vor, das die pädagogischen Fachkräfte in ihrem pädagogischen Alltag erreichte. Über ein halbes Jahr lang wurden pädagogische Fachkräfte in der medienpädagogischen Arbeit begleitet, wobei die in der Anzahl begrenzten Fortbildungstage durch die Einrichtungen frei gewählt werden konnten. Die Teilnehmenden fühlten sich durch die Weiterbildung besser medienpädagogisch qualifiziert und zeigten eine hohe Motivation zur Durchführung weiterer Medienprojekte.

Der überdies wesentliche Faktor Zeit kann durch politische Vorgaben beeinflusst werden, indem beispielsweise der Betreuungsschlüssel verändert wird. Eine mögliche Verbesserung könnte auch erzielt werden, indem Medienbildung in die vorhandenen Bildungsbereiche integriert wird – wie dies z. B. im Orientierungsplan Baden-Württemberg auch vorgesehen ist.

Aber wie kann integrierte Medienbildung im frühpädagogischen Alltag gelingen? Hier bedarf es wissenschaftlich fundierter pädagogischer Ansätze, die in der frühkindlichen Praxis umgesetzt werden können.

An dieser Stelle lässt sich Forschungsbedarf konstatieren, insbesondere auch wegen der sehr schnellen technischen Entwicklung, die es erforderlich macht, immer wieder neue Szenarien zu entwickeln und zu evaluieren, um die Erkenntnisse auf dem aktuellen Stand zu halten (vgl. Knaus/Meister/Tulodziecki 2018).

Das EU-Projekt STORIES (foSTering early childhOod media liteRacy competencIES) der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe in Zusammenarbeit mit Partnerhochschulen in Finnland, Italien und der Türkei sowie Einrichtungen frühkindlicher Bildung (Laufzeit von 2015 bis 2018) setzte an dieser Ausgangsproblematik an: Zum einen wurde im Rahmen des Projekts *Digital Storytelling* als pädagogischer Ansatz zur integrierten Sprach- und Medienbildung in der frühkindlichen Praxis erprobt und zum anderen wurde ein kompetenzorientiertes medienpädagogisches Weiterbildungsangebot für pädagogische Fachkräfte konzipiert, das sich an internationalen Standards frühkindlicher Bildung orientiert. Dieses Weiterbildungsangebot wurde im Projekt umgesetzt und evaluiert.

## 5. Integrierte Sprach- und Medienbildung mit Digital Storytelling

Beim Digital Storytelling werden Sprache, Bild und Ton zu einer digitalen Geschichte kombiniert. Das Geschichtenerzählen zählt zu einer wichtigen sprachlichen Kompetenz, die für den Bildungserfolg von zentraler Bedeutung ist (vgl. u. a. Werani 2009; Ulich 2008). Digital Storytelling leistet somit einen Beitrag zur Sprachbildung (vgl. Kiefer/Schlemmer 2018).

Aus Sicht der Medienbildung liegt ein wichtiges Potential von Digital Storytelling darin, dass Kinder alternative Nutzungsformen digitaler Medien kennenlernen (vgl. Eder/Brügge-mann/Kratzsch 2017). Während digitale Medien von Kindern im Alltag häufig konsumierend, wie zum Spielen verwendet werden, steht beim Digital Storytelling die kreative und produktive Nutzung digitaler Medien im Vordergrund.

Die Gestaltung der Charaktere, Hintergründe etc. erfolgt hierbei häufig mit traditionellen Materialien (z. B. Karton, Zeichnungen, Knetfiguren), die dann, beispielsweise durch Abfotografieren digitalisiert und schließlich animiert werden. Durch den Einsatz von Geräuschen und Musik, ggf. in unterschiedlichen Lautstärken lernen die Kinder, Medien kreativ und produktiv zu nutzen und sie erwerben Wissen darüber, wie bestimmte Medienwirkungen erzielt werden können. Dieses Wissen kann zur kritischen Reflexion über Medien anregen. Medienwissen, die kritische Reflexion über Medien sowie die kreative und produktive Nutzung von Medien sind wichtige Elemente von Medienkompetenz (Tulodziecki 1998; Baacke 1996; Moser 2010; Tulodziecki 2012).

Mit Digital Storytelling lässt sich also Medienbildung in den Bereich der Sprachbildung integrieren: Digital Storytelling ermöglicht integrierte Sprach- und Medienbildung. Das Potential des Ansatzes kann sich jedoch nur dann entfalten, wenn die pädagogischen Fachkräfte entsprechend medienpädagogisch qualifiziert sind. Aber welcher Kompetenzen bedarf es für die Umsetzung eines Digital Storytelling-Projekts? Dieser Frage wurde im STORIES-Projekt nachgegangen.

## 6. Kompetenzen für Digital Storytelling

Im STORIES-Projekt setzten die pädagogischen Fachkräfte in ihren Einrichtungen frühkindlicher Bildung selbstständig Digital Storytelling-Projekte um. Um die pädagogischen Fachkräfte für die Digital Storytelling-Projekte medienpädagogisch zu qualifizieren, besuchten sie zuvor eine im Rahmen des STORIES-Projekts konzipierte Weiterbildung. Die Entwicklung des Weiterbildungsangebots orientierte sich an den Erkenntnissen aus der Studie *Competence Requirements of Staff in Early Childhood Education and Care – CoRe* (CoRe 2011a, 2011b), in deren Rahmen Kompetenzanforderungen für die frühkindliche Bildung definiert werden, um ein europaweites frühpädagogischen Berufsprofil zu schaffen. Kompetenz wird hierbei als ein multidimensionales und systemisches Konstrukt verstanden: Kompetenz umfasst die Dimensionen Wissen, Praxis und Werte, wobei im Mittelpunkt die kritische Reflexion steht, die nötig ist, um diese Dimensionen zu verbinden. Diese Reflexion ist notwendige Bedingung für professionelles Handeln, denn professionelles Handeln geht über kompetentes Handeln hinaus: Professionelles Handeln ist stets reflektiertes Handeln, das fachlich begründet ist (CoRe 2011a; Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011; Knaus/Meister/Tulodziecki 2018). Professionalisierung bedeutet entsprechend das ständige Hinterfragen der eigenen Praxis und Überzeugungen in Bezug auf neue Kontexte und kann deshalb als lebenslanger Prozess gesehen werden.

Entlang der CoRe-Strukturelemente (Wissen, Praxis und Werte) wurden konkrete Kompetenzen benannt, die für die frühpädagogische Arbeit mit Digital Storytelling benötigt werden (Tabelle 1). Die Definition der Kompetenzen orientierte sich an Vorarbeiten zur Medienkompetenz im schulischen Kontext (Blömeke 2000, Tulodziecki 2012). Die im Rahmen des Projekts definierten Kompetenzen können hierbei lediglich als Orientierung für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten dienen, keinesfalls sollen sie die frühpädagogische Praxis normieren.

Für die medienpädagogische Arbeit mit Digital Storytelling bedarf es zunächst fundierten Grundlagenwissens zu den Begriffen Medienkompetenz und Medienbildung. Auch sollten die pädagogischen Fachkräfte in der Lage sein, Medien produktiv und kreativ zu nutzen und den Medieneinsatz kritisch reflektieren können, die pädagogischen Fachkräfte benötigen also *eigene Medienkompetenz* (vgl. Blömeke 2000; Moser 2012).

Überdies bedarf es *mediendidaktischer Kompetenz*. Hierzu zählen beispielsweise Kenntnisse über lehr- und lerntheoretische Ansätze. Die pädagogischen Fachkräfte sollten ferner die Bedeutung früher Medienbildung einschätzen können und über die Fähigkeit zur Umsetzung medienbezogener Erziehungsaufgaben verfügen. Es bedarf also *medienerzieherischer Kompetenz*. Darüber hinaus sind *sozialisationsbezogene Kompetenzen* erforderlich, also beispielsweise Kenntnisse zur medialen Lebenswelt der Kinder (vgl. u. a. Blömeke 2000; Tulodziecki 2012).

Um Digital Storytelling-Projekte in die Praxis umzusetzen, benötigen die pädagogischen Fachkräfte darüber hinaus Wissen über die Struktur und spezifischen Eigenschaften digitaler Geschichten ebenso wie Kenntnisse über die grundlegenden Schritte zur Planung eines Digital Storytelling-Projekts.

Tabelle 1: Kompetenzen für Digital Storytelling (Schlemmer/Kiefer 2018)

Wissen	Praxis	Werte
Die pädagogischen Fachkräfte		
kennen die Begriffe Medienbildung und Medienkompetenz und können diese voneinander abgrenzen;	können mindestens eine Technik (z. B. Tablets) für die Umsetzung von Medienprojekten mit Digital Storytelling bedienen;	haben eine offene Haltung gegenüber digitalen Medien in der frühkindlichen Bildung;
haben Kenntnis über die Medienwelten von Kindern und deren Mediennutzung und kennen aktuelle empirische Studien;	beherrschen die grundlegende Handhabung der Technik für die Produktion von digitalen Geschichten;	können das Potential von Digital Storytelling hinsichtlich der Kompetenzentwicklung reflektieren und begründen (z. B. gegenüber Eltern);
kennen aktuelle Fragestellungen und Positionen zur Wirkung und Wahrnehmung von Medien und Medieninhalten;	können eine digitale Geschichte technisch umsetzen;	können Digital Storytelling-Projekte kritisch reflektieren;
kennen allgemeine Vorgaben auf bildungs- bzw. sozialpolitischer Ebene;	können Digital Storytelling-Projekte planen und durchführen;	wenden Digital Storytelling als lernerzentrierten Ansatz an, der Kinder als kompetente und aktive Protagonisten ihres eigenen Lernprozesses annimmt;
wissen um die Möglichkeiten und Grenzen der medienpädagogischen Arbeit in der frühkindlichen Bildung;	können die erworbenen theoretischen Kenntnisse im Bereich Digital Storytelling praktisch umsetzen;	verstehen Lernen als Konstruktionsprozess und offenen Prozess, der soziales Engagement der Kinder unterstützt und zu weiterem Lernen ermutigt;
kennen didaktische Ansätze des Medieneinsatzes;		
kennen die Struktur und Merkmale von (digitalen) Geschichten;		
kennen Methoden, um Digital Storytelling-Projekte planen und durchführen zu können;		
kennen Szenarien der Umsetzung von Digital Storytelling;		
verfügen über Konzepte für eine handlungsorientierte Arbeit mit digitalen Geschichten;		
kennen Techniken für die Umsetzung von Medienprojekten mit Digital Storytelling;		

## 7. Weiterbildungskonzept

Ausgerichtet an das im Rahmen des Projekts entwickelte Kompetenzmodell wurde die Weiterbildung didaktisch und methodisch geplant. Für die Weiterbildung wurde vorab ein Umfang von 20 Stunden festgelegt. Es entstand ein modularisiertes Weiterbildungskonzept (Tabelle 2), um die Anpassung an die spezifischen Rahmenbedingungen in jedem Partnerland zu erleichtern.

## 8. Didaktisch-methodische Umsetzung

Nach der Weiterbildung sollten die pädagogischen Fachkräfte ein eigenes Digital Storytelling-Projekt medienpädagogisch fundiert planen und durchführen können. Im Vordergrund

stand die medienpädagogische Handlungskompetenz der Lernenden. Einer konstruktivistischen Auffassung von Lernen folgend wurde die Lernsituation möglichst authentisch gestaltet und wies bereits während der theoriebasierten Lernphase einen hohen Praxisbezug auf. Die Weiterbildung war so konzipiert, dass die pädagogischen Fachkräfte zunächst wissenschaftlich fundiertes medienpädagogisches Grundlagenwissen erwarben, um somit die nötige Basis für die Theorie-Praxis-Reflexion herzustellen. Hierbei wurden die pädagogischen Fachkräfte immer wieder zur Reflexion des eigenen Medienverhaltens angeregt, um die Teilnehmenden in der Fortentwicklung ihrer eigenen Medienkompetenz, insbesondere in der Fähigkeit zur Medienkritik zu unterstützen. Im weiteren Verlauf lernten die pädagogischen Fachkräfte den Ansatz des Digital Storytelling kennen und erhielten eine kurze Einführung in die Technik. Danach setzen die Teilnehmenden eine eigene digitale Geschichte um und wandten das zuvor Gelernte erstmals an. Es schloss sich die Planung eines eigenen Digital Storytelling-Projekts für die frühpädagogische Praxis an. Die Lehrenden unterstützten diesen Prozess beratend und reflektierten anschließend gemeinsam mit pädagogischen Fachkräften die Planung. Diese Planungsphase fand bei freier Zeiteinteilung durch die Teilnehmenden statt. Die so geplanten Digital Storytelling-Projekte wurden dann später selbstständig von den pädagogischen Fachkräften in ihren Einrichtungen umgesetzt.

## **9. Evaluation und Modifikation der Weiterbildung**

Die Weiterbildung wurde durch die am Projekt teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte in allen Partnerländern (N=63) bewertet. Alle Teilnehmenden fühlten sich durch die Weiterbildung gut auf die Digital Storytelling-Projekte in ihren Einrichtungen vorbereitet. Der zeitliche Umfang und die Gewichtung der einzelnen Module wurden insgesamt als gut bewertet. Einige der Teilnehmenden hätten sich allerdings etwas mehr Zeit in der Übung im Umgang mit der Technik gewünscht. Auf Grundlage der gewonnenen Erfahrungen im Rahmen des STORIES-Projekts wird nun eine Anpassung der Weiterbildung vorgestellt.

Entsprechend der Rückmeldung durch die Teilnehmenden kann die Projektarbeit (Modul 3), in der die Technik erprobt wurde, zeitlich erweitert werden. Die Planungsphase (Modul 4) kann zugleich etwas reduziert werden. Diese Phase hatte im Rahmen des STORIES-Projekts einen zeitlich höheren Umfang, da diese Phase wissenschaftlich begleitet wurde. Diese wissenschaftliche Begleitung würde in zukünftigen Weiterbildungen wegfallen.

Im Rahmen des STORIES-Projekts reflektierten die pädagogischen Fachkräfte ihre in den Einrichtungen durchgeführten Projekte in den im Anschluss geführten Leitfadeninterviews, die zu den Forschungsaktivitäten des Projekts gehörten. Diese Reflexion war allerdings kein Bestandteil der Weiterbildung.

Aus einer Professionalisierungsperspektive wäre eine Erweiterung der Weiterbildung auf die Praxisprojekte mit anschließender Reflexionsphase wünschenswert. Denn würde auf die tatsächlichen Praxisprojekte in den Einrichtungen eine weitere Reflexionsphase folgen, wäre das Verknüpfen der Digital Storytelling-Projekte mit den zuvor erworbenen theoretischen Grundlagen möglich. Dieses fallbezogene In-Beziehung-Setzen ist wesentlich für professionelles (medienpädagogisches) Handeln (vgl. CoRe 2011b; Knaus/Meister/Tulodziecki 2018). Der so entstehende höhere zeitliche Umfang (30 Stunden) dürfte nicht von entscheidender Relevanz sein, da die pädagogischen Fachkräfte während der Projektzeit nicht in den Einrichtungen fehlen würden. Ein weiterer Vorteil eines solchen Weiterbildungs-konzepts



wäre, dass die geplanten Medienprojekte in den Einrichtungen auch tatsächlich umgesetzt würden. Die Praxisprojekte in den Einrichtungen bieten zugleich das Potential, Ängste und Vorurteile anderer pädagogischer Fachkräfte, die nicht an der Weiterbildung teilnehmen, gegenüber dem Einsatz digitaler Medien abzubauen, indem sie konkrete Medienprojekte mit didaktischem/pädagogischen Mehrwert in ihren Einrichtungen kennenlernen können. Diese Annahme ließ sich durch die im Anschluss an die Projekte geführten Leitfadeninterviews mit am Projekt beteiligten pädagogischen Fachkräften in Deutschland bestätigen. Auch berichteten die pädagogischen Fachkräfte von überwiegend positiven Rückmeldungen durch die Eltern.

Der Aufbau der modifizierten Weiterbildung ist Tabelle 2 zu entnehmen.

Tabelle 2: Aufbau der Weiterbildung Digital Storytelling

Modul	Aufbau im STORIES-Projekt (gesamt 20h)	Modifizierter Aufbau (gesamt 30h)
1 Medienbildung und Digital Storytelling	8	8
2 Technische Grundlagen	1	1
3 Projektarbeit: Entwicklung einer digitalen Geschichte	4	5
4 Konzeption eines Digital Storytelling-Projekts für die pädagogische Praxis	7	5
5 Umsetzung eines Digital Storytelling-Projekts in der pädagogischen Praxis		10
6 Reflexion der Digital Storytelling-Projekte		1

Mit dem modifizierten Umfang von 30 Stunden entspricht die Weiterbildung 1 ECTS und ermöglicht damit eine Anrechnung für ein Hochschulstudium. Die Weiterbildung trägt damit zur Transparenz und Durchlässigkeit des Bildungssystems bei, was Grundlage für vielfältige berufsbiographische Entwicklungschancen ist (vgl. Oberhuemer 2008; Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011).

Das vorgestellte Konzept kann im Rahmen der Ausbildung an Fachschulen oder Hochschulen umgesetzt werden. Die Umsetzung an Hochschulen würde zugleich das Potential bieten, aktuelle Forschungsergebnisse in die Praxis zu transferieren. Darüber hinaus ermöglicht eine solche Vorgehensweise das Erkennen von Praxisproblemen in Einrichtungen frühkindlicher Bildung, für die Hochschulen dann wiederum Lösungen erarbeiten können.

## 10. Zusammenfassung

Digital Storytelling ist ein Ansatz für die frühkindliche Praxis, mit dem sich Medienbildung in den bereits vorhandenen Bildungsbereich *Sprache* integrieren lässt. Das besondere Potential des Ansatzes liegt in der kreativen und produktiven Nutzung sowie dem Kennenlernen alternativer Nutzungsszenarien digitaler Medien. Dieses Potential kann jedoch nur entfaltet werden, wenn die pädagogischen Fachkräfte, die Digital Storytelling-Projekte mit Kindern durchführen, über medienpädagogische Kompetenzen verfügen.

Im EU-Projekt STORIES wurde deshalb ein kompetenzorientiertes Weiterbildungsangebot entwickelt und umgesetzt, welches die kritische Reflexion als wichtigen Bestandteil professionellen Handelns berücksichtigt. Im vorliegenden Beitrag wurde die Weiterentwicklung des Konzepts skizziert und um Praxisprojekte als Bestandteil der Weiterbildung erweitert. Denn die Durchführung von medienpädagogisch fundierten Projekten in Einrichtungen frühkindlicher Bildung kann nicht nur die Akzeptanz in den Einrichtungen erhöhen, sondern ermöglicht zugleich die für die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte wichtige Theorie-Praxis-Reflexion.

Die pädagogischen Fachkräfte, die am STORIES-Projekt teilnahmen, gaben an, auch in Zukunft Digital Storytelling-Projekte in ihren Einrichtungen umzusetzen zu wollen, was aber an die Bereitstellung der Technik gebunden war. Die Ausstattung der Einrichtungen frühkindlicher Bildung mit aktueller Technik ist somit neben der Entwicklung pädagogischer Ansätze und medienpädagogisch qualifizierten pädagogischen Fachkräften eine weitere wichtige Grundlage, will man Medienbildung früh beginnen.

### Literatur

- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, Antje von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 112–124
- Blömeke, Sigrid (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. München: kopaed.
- CoRe (2011a): Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Research documents. University of East London and University of Ghent. URL: [publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fc7e05f4-30b9-480a-82a7-8afd99b7a723/language-en](http://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fc7e05f4-30b9-480a-82a7-8afd99b7a723/language-en) (03.06.2019)
- CoRe (2011b): Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final Report. University of East London and University of Ghent. URL: [publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/11434125-37ab-4bdd-9925-8531faca45c1/language-en/format-PDF/source-75206441](http://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/11434125-37ab-4bdd-9925-8531faca45c1/language-en/format-PDF/source-75206441) (03.06.2019)
- Eickelmann, Birgit/Aufenanger, Stefan/Herzig, Bardo (2014): Medienbildung entlang der Bildungskette. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.
- DIVSI (2015): DIVSI U9-Studie. Kinder in der digitalen Welt. Hamburg.
- Eder, Sabine/Brüggemann, Maren/Kratzsch, Jörg (2017): Kinder im Mittelpunkt. Frühe Bildung und Medien gehören zusammen. Positionspapier der GMK-Fachgruppe Kita. URL: [gmk-net.de/wp-content/t3archiv/fileadmin/pdf/gmk\\_medienbildung\\_kita\\_positionspapier.pdf](http://gmk-net.de/wp-content/t3archiv/fileadmin/pdf/gmk_medienbildung_kita_positionspapier.pdf) (20.11.2019)
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2016): Medienerziehung in der Kita. Heidelberg: Springer.
- Friedrichs, Henrike/Meister, Dorothee (2015): Medienerziehung in der Kindertagesstätte. In: Gross, Friederike von/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hrsg.): Medienpädagogik – Ein Überblick. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, S. 273–305.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike/Meister, Dorothee (2016): Qualifizierung zur frühkindlichen Medienbildung in Kindertagesstätten. In: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.): Krippe, Kita, Kinderzimmer. Medienpädagogik von Anfang an. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven. München: kopaed, S. 54–60.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011). Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiativen Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), München: DJI.
- Ganguin, Sonja/Sander, Uwe (2015): Zur Entwicklung von Medienkritik. In: Gross, Friederike von, Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hrsg.): Medienpädagogik – Ein Überblick. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, S. 229–246.

- Grobbin, Alexander (2016): Digitale Medien: Beratungs-, Handlungs- und Regulierungsbedarf aus Elternperspektive, München: DJI.
- Kiefer, Marie/Schlemmer, Daniela (2018): *Digital Storytelling*: Erzählen mit digitalen Medien in der Erst- und Zweitsprache. In: Schmölder-Eibinger, Sabine/Akbulut, Muhammed/Rotter, Daniela (Hrsg.): Erzählen in der Zweitsprache Deutsch. Stuttgart: Klett, S. 197–208.
- Knaus, Thomas/Meister, Dorothee/Tulodziecki, Gerhard (2018): Medienpädagogik: Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standard. In: Knaus, Thomas/Meister, Dorothee/Narr, Kristin (Hrsg.): Futurelab Medienpädagogik. Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards, München: kopaed, S. 23–48.
- Kratzmann, Jens/Jahreiß, Samuel/Frank, Maren/Ertanir, Beyhan/Sachse, Steffi (2017): Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (20), S. 237–258.
- Kutscher, Nadia (2012): Medienbildung in der Kindheit. Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (22).
- Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (2016): Krippe, Kita, Kinderzimmer. In: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.): Krippe, Kita, Kinderzimmer. Medienpädagogik von Anfang an. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven. München: kopaed, S. 11–16.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Weise, M. (2015): Frühe Kindheit. In: Gross, Friederike von/ Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hrsg.): Medienpädagogik – Ein Überblick. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, S. 98–135.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Mathias/Müller, Anita (2012): Medienkompetent zum Schulübergang. Erste Ergebnisse einer Forschungs- und Interventionsstudie zum Medienumgang in der Frühen Bildung. Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (22), S. 1–22.
- MPFS 2015 – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2015): miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-jähriger in Deutschland. Stuttgart: MPFS.
- MPFS 2019 – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.)(2019): KIM Studie 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: MPFS.
- Meister, Dorothee M./Friedrichs, Henrike/Sander, Uwe (2015): Editorial: Frühe Medienbildung. In: Medienpädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (22).
- Meister, Dorothee/Friedrichs, Henrike/Keller, Karolina/Pielsticker, Anja/Temps, Timon Tobias (2012): Chancen und Potenziale digitaler Medien zur Umsetzung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen in NRW. Forschungsbericht der GMK und der Universität Paderborn.
- Moser, Heinz (2010): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 5. durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Moser, Heinz (2012): Bildungsstandards im Medienbereich. In: Schulz-Zander, Renate /Eickelmann, Birgit/Moser, Heinz/Niesyto, Horst/Grell, Petra (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9, Wiesbaden: VS, S. 249–270.
- Moser, Heinz (2015): Die Medienpädagogik im deutschsprachigen Raum. In: Gross, Friederike von/ Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hrsg.): Medienpädagogik – Ein Überblick. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, S. 13–31.
- Neuss, Norbert (2008): Orientierung an der kindlichen Lebenswelt. Medienbildung in der frühen Kindheit. In: Ebert, Sigrid (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Orientierungswissen für Erzieherinnen. Vollständig überarbeitete Neuauflage. Freiburg: Herder, S. 148–160.
- Niesyto, Horst (2017): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive. Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (27), S. 1–29.

- Palme, Hans-Jürgen (2016): Tabletkarawane. Zeitgemäße Medienbildung in Kindertageseinrichtungen. In: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.): Krippe, Kita, Kinderzimmer. Medienpädagogik von Anfang an. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven. München: kopaed, S. 85–89.
- Risch, Maren (2013): Medienkompetenz und Sprachförderung in der frühkindlichen Bildung. Konzeption und Evaluation von Fortbildungsangeboten. München: kopaed.
- Schlemmer, Daniela/Kiefer, Marie (2018): *Digital Storytelling* in Early Childhood Education. A Training Model for Educators and Teachers. In: Apagano, Andrea/Bertolini, Ciara/Contini, Annamaria/Colak, Esma/Gözen, Göksu/Kiefer, Marie/Manera, Lorenzo, Martin, Isabel/Merjovaara, Olli/Nousiainen, Tuula/ Schlemmer, Daniela (eds.): *Guidelines for Digital Storytelling* in Early Childhood Education, pp. 12–24.
- Schubert, Gisela/Eggert, Susanne/Lohr, Anne/Oberlinner, Andreas/Jochim, Valerie/Brüggen, Niels (2018): Digitale Medien in Kindertageseinrichtungen: Medienerzieherisches Handeln und Erziehungspartnerschaft. Perspektiven des pädagogischen Personals. Zweiter Bericht der Teilstudie „Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Kindertageseinrichtungen“ im Rahmen von MoFam – Mobile Medien in der Familie, München: JFF.
- Six, Ulrike/Gimmler, Roland (2007): Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien NRW (Bd. 57). Berlin: Vistas.
- Theunert, Helga (2015): Medienaneignung und Medienkompetenz in der Kindheit. In: von Gross, Friederike von/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hrsg.): *Medienpädagogik – Ein Überblick*. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, S. 136–163.
- Tulodziecki, Gerhard (1998): Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe. *Pädagogische Rundschau* 52/6, S. 693–709.
- Tulodziecki, Gerhard (2012): Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In: Schulz-Zander, Renate/Eickelmann, Birgit/Moser, Heinz/Niesyto, Horst/Grell, Petra (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, Wiesbaden: VS, S. 271–298.
- Ulich, Michaela (2008): Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Ebert, Sigrid (Hrsg.): *Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Orientierungswissen für Erzieherinnen*. Freiburg: Herder, S. 86–107.
- Werani, Anke (2009): Erzähl mir was. Literacy im Vorschulalter. Warum mündliches Erzählen für den Schriftspracherwerb so wichtig ist. In: *Sprache & Literacy*. Berlin und Düsseldorf: Cornelsen Scriptor, S. 18–23.

### Informationen zur Autorin

Dr. Daniela Schlemmer ist Akademische Mitarbeiterin am MINT-College der Hochschule Offenburg. Zuvor war sie Akademische Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Medien- und Hochschuldidaktik.

#### Zitationshinweis:

Schlemmer, Daniela (2019): Frühe Medienbildung mit Digital Storytelling. Anforderungen an die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte. In: Online-Magazin *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Ausgabe 20/2019. URL: [medienpaed-ludwigsburg.de](https://medienpaed-ludwigsburg.de)