



Medienimpulse  
ISSN 2307-3187  
Jg. 61, Nr. 3, 2023  
doi: 10.21243/mi-03-23-20  
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

# Medienpädagogik trotz knapper Ressourcen – Vorstellung der „Digiboxen“ als niederschwelliges Angebot für das medienpädagogische Arbeiten in Kindergarten und Schule

Dominik Schmitz

*Kinder bringen Medienerfahrungen als lebensweltbezogenes Thema mit in die elementarpädagogischen Einrichtungen und Schulklassen. Pädagog:innen stehen angesichts der stets wachsenden Bedeutung von digitalen Medien in Kindheiten vor noch höheren Anforderungen, ihre alltägliche Arbeit im Kontext mit digitalen Medien zu professionalisieren, und das oftmals ohne, dass die Einrichtungen selbst über technisches Equipment verfügen und die zeitlichen Ressourcen der Pädagog:innen, sich z. B.*

*in Medienpädagogik fortzubilden, begrenzt sind. Im Artikel wird deshalb zunächst die Rolle von Medien im Alltag von Kindern beleuchtet und Chancen herausgearbeitet, die frühes medienpädagogisches Arbeiten mit Kindern mit sich bringt. Im Speziellen wird hierbei auf die sensible Phase der Transition eingegangen. Im Anschluss werden Herausforderungen für die Medienarbeit in Bildungseinrichtungen erläutert, die durch knappe Ressourcen zusätzlich verstärkt werden. Dieses Spannungsfeld skizziert, werden im Anschluss die Digiboxen des Wiener Bildungsservers vorgestellt, die ein niederschwelliges und kostenloses Angebot für Wiener Kindergärten und Schulen darstellen. Es soll argumentiert werden, wie durch solche medienpädagogischen Angebote kleine Schritte vorgenommen werden können, damit Medienpädagogik trotz bestehender Herausforderungen Einzug in die Einrichtungen hält und Kindern zusätzliche Medienerfahrungen ermöglicht werden.*

*Children bring their media experiences with them into elementary educational institutions and school classes as a lifeworld-related topic. In view of the ever-growing importance of digital media in childhood, educators are faced with even greater demands to professionalize their everyday work in the context of digital media, often without the institutions themselves having technical equipment and without the educators' time resources being limited, e.g., for further training in media education. In this article, therefore, the role of media in children's everyday lives is first examined and the opportunities that early media education work with children brings with it are elaborated. In particular, the sensitive phase of transition will be discussed. Subsequently, challenges for media work in educational institutions are explained, which are additionally intensified by scarce resources. Outlining this area of tension, the Digiboxes of the Vienna Education Server will then be presented, which represent a low-threshold and free offer for Viennese kindergartens and*

*schools. It will be argued how small steps can be taken through such media education offers, so that media education finds its way into the institutions despite existing challenges and children are enabled to have additional media experiences.*

## 1. Einleitung

Medienerlebnisse sind fester Bestandteil des Alltags von Kindern, weshalb die unmittelbare Erlebniswelt von Kindern auch eine Medienwelt ist (vgl. Tillmann/Hugger 2014: 31f.; Baacke 2007). Insbesondere digitale Medien wie Computer, Smartphone oder Tablet sind nahezu allzeit präsent und finden somit auch immer früher Einzug in die kindlichen Lebenswelten (vgl. BMBWF 2020a; Böcher/Koch 2016: 137). Medien prägen Lebensgestaltung, Einstellungen und Beziehungen von Kindern, von ihnen handeln ihre Gespräche, Zeichnungen und Rollenspiele (vgl. Knauf 2010: 13). Dabei hat die „Primärgruppe“ (Baacke 2007) der Familie in den ersten Lebensjahren einen starken Einfluss und gibt den Rahmen vor, in dem ein Kind Medienerfahrung machen kann (Saferinternet.at/Institut für empirische Sozialforschung IFES 2020).

Kinder bringen dementsprechend (digitale) Medien als lebensweltbezogenes Thema mit in die Institutionen (Lepold/Ullmann 2021). Damit wächst auch die Verantwortung von pädagogischen Einrichtungen, eine Vorbildhaltung zur Medienbildung zu entwickeln, möglicher Skepsis bzgl. Medieneinsatz im (vor-)schulischen Bereich adäquat zu begegnen, Akzeptanz für die Vermittlung von Medienpädagogik zu schaffen und medienpädagogische Konzepte, weg vom Medienkonsum hin zur Mediengestaltung, also dem

innovativen und kreativen Arbeiten mit Medien, umzusetzen (vgl. Roboom 2017; Baacke 2007: 99).

Im bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich wird es wie folgt definiert:

Eine zeitgemäße elementare Bildung umfasst daher auch die Förderung kindlicher Medienkompetenz. Diese befähigt Kinder, unterschiedliche Medien zunehmend selbstgesteuert und kritisch zu nutzen. Die kreative Gestaltung von Medien sowie mit Medien ermöglicht es darüber hinaus, sich auszudrücken und eigene Produkte zu schaffen. (BMBWF 2020b: 20).

Diesen Anforderungen an elementare Bildungsinstitutionen stehen oftmals knappe Ressourcen an Finanzmitteln, Zeit und Personal gegenüber. Ein Spannungsfeld, das sich nicht beseitigen lässt und in dem Gestaltungsräume ausgelotet werden müssen. Diesen Aspekt aufnehmend möchte ich – als Teil des Teams des Wiener Bildungsservers – in diesem Artikel der Frage nachgehen, wie medienpädagogisches Arbeiten sowohl im Kindergarten als auch in der Schule trotz knapper Ressourcen gelingen kann.

Im ersten Schritt wird hierzu erörtert, wie (digitale) Medien Kindheiten bereits früh prägen, welchen Stellenwert die unterschiedliche Mediensozialisation der Kinder dabei einnimmt und welche Rolle das Bezugsumfeld aus Familie und (früh-)pädagogischer Institution dabei spielt (2). Eine besonders sensible Phase stellen Bildungsübergänge dar, weshalb im Speziellen noch Medienbildung in der Transition in den Blick genommen wird und hierbei

spezifische Anforderungen an die Bildungspartner:innenschaft zwischen Bildungsinstitution und Familie, diese Prozesse bestmöglich zu begleiten (3). Nach dem Herausarbeiten der Anforderungen und der medienpädagogischen Ziele möchten wir Herausforderungen und (strukturelle) Hürden aufzeigen, mit denen sich die Einrichtungen und Pädagog:innen oftmals konfrontiert sehen und erläutern, welches Spannungsfeld sich dabei zwischen erwarteten Zielen und verfügbaren Ressourcen auftut (4). Die Problemlagen anerkennend, versucht der Wiener Bildungsserver Einrichtungen in Wien bei der Umsetzung von medienpädagogischer Arbeit zu begleiten. In diesem Text wird exemplarisch das Projekt „Digiboxen“ vorgestellt (5). Diese Boxen können sich pädagogische Einrichtungen in Wien inklusive eines von Medienpädagog:innen ausgearbeiteten Konzeptes und aller dazugehörigen Materialien kostenlos ausleihen.

## 2. Frühe medienpädagogische Arbeit legt wichtige Grundsteine für Kinder

Gerade im Kleinkind- bzw. Vorschulalter kommt der familiären Medienerziehung besondere Bedeutung zu. Diese kann je nach elterlichem Zugang zu Medien, ihrer Haltung gegenüber Medien sowie ihres Medienkonsums und ihrer Mediennutzung ganz unterschiedlich aussehen. Kinder kommen aus verschiedenen sozialen Bezugssystemen und bringen dementsprechend ganz unterschiedliche Ressourcen und Medienerfahrungen mit in die Bildungsinstitutionen (vgl. Merle/Vogt 2022: 254f.).

Mit dem „Digital Divide“, also der digitalen Kluft, wird definiert, dass aufgrund von unterschiedlichen soziodemografischen und ökonomischen Ressourcen gesellschaftliche Ungleichheiten bzgl. Zugang mit und Ausstattung von modernen Informations- und Kommunikationstechnologien bestehen. Die Auswahl der zur Verfügung stehenden Medien und das Ausmaß der Mediennutzung von Kindern sind stark vom sozioökonomischen Milieu der Familie und des Bezugssystems abhängig. Wenn Erziehungsberechtigten der Zugang in unzureichendem Maße zur Verfügung steht, hat dies entsprechend auch Auswirkungen auf ihre Kinder. Demnach werden schon im frühkindlichen Alter unterschiedliche Kompetenzen hinsichtlich technischer Handhabung und Informationsverarbeitung auf unterschiedlichem Niveau erworben (vgl. Janschitz/Zehetner/Fernandez 2022: 389; Krüger et al. 2010: 9; Pfeiffer 2010: 26f.; Medienkindergarten o. J.).

Elementare Bildungseinrichtungen sind oftmals die erste Institution außerhalb des familiären Rahmens, in der Kinder neue Medienimpulse aufnehmen und zusätzliche Medienerfahrungen machen. Der medienpädagogischen Arbeit in der Begleitung dieser Medienerfahrungen kommt daher eine immer bedeutendere Rolle zu, denn Lebenswelten sind Medienwelten und Medienwelten sind Lebenswelten (vgl. Backe 2007: 58f.).

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung hält deshalb fest:

Frühe digitale Medienbildung in elementaren Bildungseinrichtungen zielt darauf ab, dass sich Kinder in einer komplexen Medien-

welt bestmöglich zurechtfinden und beim Erwerb von Medienkompetenz unterstützt werden. (BMBWF 2020a: 8).

Medienpädagogische Arbeit, angefangen im Elementarbereich und später in der Schule, muss sich dementsprechend damit beschäftigen, wie Kinder mit Medien ihre Umwelt aktiv gestalten, wie sie Medien nutzen, was die Faszination an Medien ausmacht, wie Inhalte wahrgenommen werden, aber auch was ihnen unbekannt oder womöglich unheimlich an den Medien bzw. deren Inhalten erscheint.

Die pädagogische Herausforderung besteht darin, Prozesse der Medienbildung bei den Heranwachsenden zu initiieren und zu unterstützen, damit sie diese Chancen der Medien optimal ausschöpfen und mögliche Gefährdungen überwinden können. (Spanhel 2014: 121)

Das Kennenlernen des Umgangs mit Medien und ihren Funktionsweisen hilft Kindern, sich auszuprobieren, zu kommunizieren und sich selbst im Medienprozess zu reflektieren.

Diese Unterstützung sollte nicht nur im familiären Kontext stattfinden, sondern wird auch zunehmend von (Medien-)Pädagog:innen in Bildungseinrichtungen erwartet. Sie sind unter anderem gefordert, eine eigene Haltung zu medienpädagogischer Bildungsarbeit zu entwickeln und die Kinder beim Entwicklungsprozess von Medienkompetenz (Baacke 2007) zu unterstützen. Dabei nehmen Pädagog:innen eine zentrale Rolle im sozialen Beziehungsgefüge der Bildungspartner:innenschaft ein, die durch eine aktive Zusammenarbeit aller Beteiligten und der Neugier gegen-

über der kindlichen Lebenswelt gekennzeichnet sein sollte (vgl. Stange 2020: 664). In einer Atmosphäre, die möglichst reduziert von Vorurteilen und Wertungen ist, können sich Pädagog:innen und Erziehungsberechtigte austauschen, Unsicherheiten ansprechen und Fragen klären.

Im Sinne der angestrebten Bildungsgerechtigkeit, aufgrund von bestehenden gesellschaftlichen Ungleichheiten – vor allem im Bildungssystem und hier bereits ab dem vorschulischen Bereich –, sollten pädagogische Einrichtungen Räume ermöglichen, in denen intersektionale Ungleichheitsverhältnisse nicht weiter verstärkt werden (vgl. Bischoff-Pabst/Betz/Kaak 2022; Krüger et al. 2010: 9; Pfeiffer 2010: 26f.; Rabe-Kleberg 2010: 51). In der Gesellschaft bestehende Ungleichheiten „prägen Lebensrealitäten, Chancen und Zugänge, und zwar von Geburt an“ (Backhaus/Wolter 2022: 340). Deshalb sollte versucht werden, diesen existierenden Ungleichheiten entgegenzuwirken, indem jedes Kind genau die individuelle Betreuung – und damit einhergehend im Aufbau von Medienkompetenz – bekommt, die es benötigt. Diese Entwicklung scheint jedoch in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen inklusive Stellenwert und Ausfinanzierung des Bildungsbereichs ein schwieriges bis gar unmögliches Unterfangen für Institutionen wie Kindergarten und Schule zu sein und bedarf größerer Transformationsprozesse auf gesamtgesellschaftlicher Ebene, weshalb im Folgenden kleine Möglichkeitsräume in der Umsetzung medienpädagogischer Arbeit ausgelotet werden sollen. Hierzu wird im Folgenden genauer auf die sensible Phase der Transition eingegangen.

### 3. Medialität in der Transition

Im Elementarbereich kann bereits der Grundstein für einen kritischen und kompetenten Umgang mit Medien gelegt werden. Röhner (2020) untersuchte unterschiedliche theoretische Zugänge, pädagogische Konzepte und Studien zur Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich und kommt u. a. zum folgenden Fazit:

In der Bilanz der Forschungsbefunde zeigt sich, dass der erfolgreiche Übergang in die Grundschule primär von den in der Vorschulzeit erworbenen Dispositionen und Fähigkeiten abhängt und die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen und ein adaptiver, individualisierender Anfangsunterricht maßgeblich für den erfolgreichen Schulstart sind. (Röhner 2020: 682)

Um das Entwickeln von Kompetenzen im Umgang mit Medien bestmöglich zu fördern, ist ein Ineinandergreifen und Zusammenarbeiten zwischen Erziehungsberechtigten und Pädagog:innen wünschenswert. Für Spanhel (2014) spielt auch der soziale Interaktionsprozess bei der medienpädagogischen Vermittlung eine zentrale Rolle, da das gemeinsame Entdecken und Erleben von Medien nicht nur individuelle Kompetenzen fördert, sondern auch einen sozialen Beziehungsaspekt hat:

Die Bedeutung, die den einzelnen Medien für das Zusammenleben in den jeweiligen sozialen Systemen Familie, Kindertagesstätte, Schulklasse zugesprochen wird, muss den Kindern und Jugendlichen entsprechend ihrem Verständnis klar gemacht, begründet und mit zunehmendem Alter mit ihnen ausgehandelt werden. Das

ist das gemeinsame Bemühen um einen konsensuellen Bereich hinsichtlich der Bewertung der Medien und Medienangebote für die individuelle Entwicklung, aber auch für den sozialen Zusammenhalt. (Spanhel 2014: 143).

Daher besteht für die Medienpädagogik im Elementar- und Primarbereich die Herausforderung, die beteiligten Systeme einer Bildungspartner:innenschaft respektvoll miteinander zu verbinden (Fageh/Breitfuß-Muhr 2016). Für eine gelungene Bildungspartner:innenschaft in der Transition müssen alle beteiligten Akteur:innen

sich über ihre Haltung, ihre Grenzen sowie die gemeinsamen Ziele zur Gestaltung einer Partnerschaft verständigt haben. (Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales/Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2009: 31)

Um eine dem Kindesalter entsprechende entwicklungsgemäße medienpädagogische Bildungsarbeit zu leisten, müssen sich (Medien-)Pädagog:innen in Kindergarten und Schule mit dieser Thematik fachlich auseinandersetzen, um jedes Kind bei der Entwicklung von Medienkompetenz zu unterstützen. Ein altersgerechter und selbstbestimmter Umgang mit Medien sollte im Idealfall in einem geschützten Rahmen, sei es in der Familie oder in Bildungsinstitutionen, mit professioneller Begleitung stattfinden. Im besten Fall, so sieht es Spanhel (2014), sind Bildungsinstitutionen angewiesen

durch die Gestaltung medialer Bildungsräume in Form offener multimedialer Lernumgebungen Anregungspotenziale für den Bil-

dungsprozess bereitzustellen. Dazu gehört die Gestaltung der relevanten Umwelten (das Zusammenleben, gemeinsames Lernen, Spielen, Arbeiten) unter Einbezug aller medialen Möglichkeiten. (ebd.: 143)

Trotz aktivem und kreativem Lernen sollten (Medien-)Pädagog:innen den Anspruch nicht aus den Augen verlieren, die Medienerlebnisse auch stets kritisch zu betrachten. Um Medienkompetenz bei den Kindern zu fördern, sind Erziehungsberechtigte und pädagogische Fachkräfte selbst gefordert, eine reflektierte und kritische Haltung gegenüber digitalen Medien und deren Einsatz einzunehmen (vgl. BMBWF 2020a: 15). Einen souveränen Umgang mit Medien entwickeln Kinder leichter, wenn Pädagog:innen selbst Anwendungssicherheit bei digitalen Medien und „ein Mindestmaß an eigenen Kenntnissen der komplexen neuen Medienwelten“ (Fromme/Biermann/Kiefer 2014: 70) mitbringen, um verantwortungsbewusst und regulierend die Kinder begleiten zu können. Erwachsene mit medienpädagogischer Kompetenz können eine geeignete Lernumgebung schaffen, in der sich die Kinder selbst erfinden, Medienerfahrung sammeln und in der weitere Medienbildungsprozesse initiiert werden:

Den Ausgangspunkt pädagogischer Aktivitäten bildet eine liebevoll und anregend gestaltete Lernumgebung als Grundlage für die Gestaltung effektiver, ko-konstruktiver Interaktionen und Lernprozesse. Hierbei geht es darum, eine kommunikative und anregende Umgebung zu schaffen, in der sich die Kinder sicher und geborgen fühlen und in der sie mit anderen in Austausch treten können. (Fthenakis et al. 2009: 26)

Ein wünschenswertes medienpädagogisches Ziel hinsichtlich der Transition ist die Anschlussfähigkeit von Lern- und Bildungsprozessen (vgl. BMBWF 2020a: 12), was bedeutet, dass Kinder im Übergang zwischen Elementarbereich und Primarstufe so wie auch später zwischen Primar- und Sekundarstufe bereits ein breites Basislevel an Medienkompetenz ausbilden, an dem die Schule bzw. die weiterführende Schule ansetzen und aufbauen kann. Dies immer auch mit dem Wissen, dass strukturelle Ungleichheiten bestehen, angesichts derer die Bildungsinstitutionen aufgefordert sind, bestmöglich entgegenzuwirken. Dem müssen sich vor allem Elementarpädagog:innen bewusst werden, ganz besonders vor dem Hintergrund, dass

aktuell in den politischen Diskussionen an den Ausbau der Elementaren Bildung geradezu illusionäre Hoffnungen geknüpft werden, als könnte dort den meisten Problemen im Sozial- und Bildungswesen erfolgreich begegnet werden. (Rabe-Kleberg 2010: 53)

Jedoch ist es ein erstrebenswertes Ziel, allen Kindern begleitende Medienerfahrungen, einen Zugang zum kreativen Erkunden und Arbeiten mit digitalen Medien sowie einen kritisch-reflexiven Umgang zu ermöglichen (vgl. BMBWF 2020a: 10). Im Folgenden beschäftigen wir uns deshalb mit dem Spannungsfeld zwischen knappen Ressourcen und dem medienpädagogischen Anspruch, mit dem sich pädagogische Einrichtungen konfrontiert sehen.

#### 4. Medienpädagogischer Anspruch trotz begrenzter Ressourcen in Bildungsinstitutionen

Viele Kindergärten und Schulen haben bereits Medienarbeit in ihr pädagogisches Konzept integriert, dennoch finden einige Einrichtungen nicht den entscheidenden Schritt, sich intensiv mit dieser Thematik auseinanderzusetzen. Die Gründe dafür können ganz unterschiedlich sein, wie etwa mangelnde technische Ausstattung, fehlende Finanzmittel, knappe Zeit- und Personalressourcen, Priorität auf andere Themenfelder oder eigene Unsicherheiten einiger Pädagog:innen beim Medieneinsatz im Kindergarten oder in der Schule:

Individuelle Erfahrungen und Einstellungen der Fachkräfte haben wesentlichen Einfluss darauf, ob und welche digitalen Medien zum Einsatz kommen, sowie auf die Gestaltung von pädagogischen Impulsen und Bildungsangeboten. (BMBWF 2020a: 16)

Jene Pädagog:innen, Lehrende oder Einrichtungen, die sich entscheiden, aktive Medienarbeit durchzuführen, stehen dem Problem gegenüber, dass medienpädagogische Arbeit eine zeitintensive Auseinandersetzung erfordert, die bei knappen zeitlichen Ressourcen mitunter schnell lähmend wirken kann. Dabei ist nicht zu unterschätzen, welchen Aufwand es bedarf, passende Medieninhalte aus der unübersichtlichen Menge an Medienangeboten herauszufiltern, die für die Arbeit im Kindergarten oder in der Primarstufe geeignet sind (vgl. Böcher/Koch 2016: 88f.).

Geeignete Qualifikationsmaßnahmen in der Pädagog:innen-Ausbildung, medienspezifische Weiterbildungsangebote oder die Un-

terstützung von freien Medienpädagog:innen tragen dazu bei, dass das Thema Medienpädagogik Einzug in Bildungseinrichtungen hält, sind jedoch mit zeitlichen und finanziellen Ressourcen verbunden. Um dennoch einen niederschweligen und altersgerechten Einstieg in das medienpädagogische Arbeiten zu ermöglichen, haben wir als Team des Wiener Bildungsservers verschiedene Digiboxen entwickelt, die sich Wiener Bildungsinstitutionen gratis ausleihen können. Dabei ist uns wichtig zu erwähnen, dass für das medienpädagogische Arbeiten das Vorhandensein von digitalen Endgeräten wie Tablet oder Computer keine unmittelbare Notwendigkeit darstellt, sondern dass das Bedienen eines Computers oder der vereinfachte Aufbau eines Programmiercodes sich auch mit (analogen) Übungen oder anhand eines Lernroboters vermitteln lassen.

## 5. Digibox: Ein medienpädagogisches Praxisbeispiel für Kindergarten und Schule

Medienarbeit ist besonders dann aufregend und lehrreich, wenn sie kreativ, experimentierfreudig und aktiv gestaltet wird. Jedes Medium hat durch seine spezifischen Charakteristika unterschiedliche Bedienweisen und bietet damit verschiedene Möglichkeiten, um als Gestaltungs-, Kommunikations- und Reflexionsmittel eingesetzt zu werden. Die Digiboxen bieten ein medienpädagogisches Konzept für Kindergärten und Schulen an, mit dessen Hilfe unterschiedliche Themenschwerpunkte spielerisch-kreativ und altersgerecht von Kindern und Jugendlichen erschlossen wer-

den können. Die Inhalte der Digibox wurden von Medienpädagog:innen des Wiener Bildungsservers entwickelt und sollen einen niederschweligen Zugang in das medienpädagogische Arbeiten für pädagogische Facheinrichtungen ermöglichen. Der Verleih der Digiboxen erfolgt über das Bibliothekspädagogische Zentrum (BPZ) der Büchereien Wien. Initiiert wurde das Projekt 2019 mit der Digibox „Bee-Bot – Mit dem Roboter spielerisch lernen“ (Elementarbereich bis Primarstufe), im Herbst dieses Jahres gehen die nächsten beiden Digiboxen „Audio gestalten“ (Elementarbereich bis Sekundarstufe 2) und „Wien erleben“ (Elementarbereich bis Primarstufe) an den Start.

### 5.1 *Digibox „Bee-Bot – Mit dem Roboter spielerisch lernen“*

Die Medienpädagog:innen des Wiener Bildungsservers haben die Digibox „Bee-Bot – Mit dem Roboter spielerisch lernen“ konzipiert, um eine nahtlose Integration des Lernroboters und der beigefügten Begleitmaterialien in Kindergärten und den Unterricht zu ermöglichen. Zwei mitgelieferte Booklets stellen Pädagog:innen umfassende didaktische sowie technische Informationen zur Verfügung. Zusätzlich enthalten sind Tipps und praktische Anregungen für den effektiven Einsatz des Lernroboters im Unterricht und im Kindergarten. Der in der Digibox enthaltene Lernroboter Bee-Bot ermöglicht eine einfache und unterhaltsame Einführung in die ersten Schritte des Programmierens. Mithilfe von Pfeiltasten auf seinem Rücken kann der Bee-Bot programmiert werden, wodurch spielerisch erste Erfahrungen im Programmieren gesammelt werden können (vgl. Waculik 2019).

Durch die schrittweise Eingabe von Bewegungsabfolgen werden nicht nur die grundlegenden Konzepte des Programmierens vermittelt, sondern auch das räumliche und analytische Denken sowie die Fähigkeit zur Problemlösung geschärft. So müssen die Kinder beispielsweise auf der Wien-Matte den Roboter von einer Sehenswürdigkeit zur nächsten navigieren und, je nach Szenario, die eine oder andere Straßensperre oder Baustelle umfahren. Dieses Prinzip des Programmierens überträgt das abstrakte Denken in eine greifbare Form, macht es so verständlich und bedient damit die passende Lernform für dieses Alter. Spielerisches Programmieren soll Kindern helfen, Probleme auf effektive und kreative Weise zu bewältigen. Dies wird durch verschiedene Spiele, Übungen, die Verwendung einfacher Programme und/oder die Interaktion mit Robotern erreicht. Allmählich entwickeln die Kinder dabei IT-Kompetenzen und ein Verständnis für die Funktionsweise von Computern. Sie erkennen, dass Computer lediglich Befehle ausführen, die durch verschiedene Codes gegeben werden. Die Kinder lernen die Denkweise kennen, die für das Programmieren erforderlich ist. Zum Beispiel, eine Aufgabe in einzelne Arbeitsschritte zu zerlegen und diese nacheinander auszuführen (ähnlich dem „Sequencing“ beim Programmieren) oder eine Abfolge von Schritten so oft zu wiederholen („Loop“), bis die Aufgabe erfüllt ist (vgl. Medienkindergarten o. J.)

Pädagog:innen dient der Bee-Bot als kreatives Instrument in allen Bereichen der Bildungsarbeit. Diese Digibox enthält neben dem Bee-Bot zahlreiche medienpädagogische Materialien zu verschiedenen Themen wie Wien, Naturbegegnung und Verkehrs- und

Mobilitätserziehung. Dadurch ist der Roboter sofort in der Kindergartengruppe oder im Klassenraum einsatzbereit.

## 5.2 Digibox „Audio gestalten“

Ob Radio, Podcasts, Hörspiele oder Klanggeschichten – die meisten Kinder und Jugendlichen kennen und hören auditive Medien. Die unterschiedlichen Formen davon sind nicht nur enorm vielfältig, sondern auch bestens für die medienpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen geeignet. Mit geringen technischen Mitteln, ein wenig Vorbereitung und Kreativität können interessante Beiträge entstehen, von einer spontan aufgenommenen Erzählung oder einem Lied bis zum Hörspiel mit mehreren Darstellenden, von der Straßenbefragung bis zur aufwändigen Reportage (Wiener Bildungsserver 2023).

Mit den Inhalten der Digibox „Audio gestalten“ und den im dazugehörigen Booklet vorgestellten Übungen und Ideen können sich Kinder und Jugendliche von der Elementarstufe bis hin zur Sekundarstufe 2 auf vielfältige Weise mit den Themen Audio, Töne und Geräusche auseinandersetzen. Dafür bietet es sich an, je nach Alter und Vorerfahrung der Kinder und Jugendlichen, zuerst rezeptive Fertigkeiten anzusprechen, um das Bewusstsein für verschiedene auditive Gestaltungsformen zu stärken, z. B. durch Übungen zu unterschiedlicher Wahrnehmung von Ton oder der Wirkung von Filmmusik. Danach können stärker produktive Fertigkeiten gefördert werden, z.B. durch eigene Aufnahmen, Hörspiele oder Radiobeiträge. Die pädagogischen Begleitmaterialien der Digibox bieten dabei sowohl Unterstützung bei der technischen Handha-

bung zur Umsetzung solcher Aktivitäten, als auch pädagogische Hintergründe und Ideen für die Praxis in der Audioarbeit mit Kindern und Jugendlichen (Wiener Bildungsserver 2023).

### 5.3 *Digibox „Wien erleben“*

Wie der Name dieser Digibox schon vermuten lässt, verfolgen wir als Wiener Bildungsserver mit dieser Themenbox ein medienpädagogisches Konzept, bei dem Kinder die Stadt Wien mittels beiliegender Materialien und Aufgaben erkunden können. Die in der Box beigefügten digitalen Geräte, u. a. ein besprechbarer Audio-Stift, ein Aufnahmegerät, ein digitales Mikroskop, der Lernroboter Bee-Bot und vieles weitere, dienen den Kindern als kreative Instrumente zum spielerischen Entdecken ihrer Stadt. Die fünf Themen umfassen Wiener Sehenswürdigkeiten, die Wiener U-Bahn, die Wiener Bezirke, die Natur in Wien sowie Sagen über Wien.

Durch die beigefügten technischen Bedienhinweise und kurzen Anleitungen können alle Geräte direkt „out of the box“ zum Einsatz im Kindergarten und in der Schule kommen. Die Digibox „Wien erleben“ wurde speziell für den Elementarbereich und die Volksschule entwickelt.

Neben dem medienpädagogischen Vermitteln der oben aufgeführten Themenbereiche wurden die Begleitmaterialien und Arbeitsblätter so entwickelt, dass jedes Kind seine ganz persönliche Geschichte zur Stadt Wien erzählen kann. Ziel ist es, dass die Kinder durch verschiedene Aufgaben, wie beispielsweise durch eine Beschreibung des eigenen Bezirks, die Erkundung der Sprachen-

vielfalt im eigenen Klassen- oder Gruppenraum oder die Beschäftigung mit den eigenen liebsten Wiener-Dingen, ihren individuellen Zugang zu Wien entwickeln, begleitet durch einen kreativ-spielerischen Medieneinsatz.

## 6. Fazit

Pädagog:innen sind somit zunehmend gefordert, Medienerlebnisse von Kindern aufzufangen, sie einzuordnen und zu begleiten. Doch – wie in diesem Artikel ausgeführt wurde – stehen einem medienpädagogischen Arbeiten in Kindergarten und Schule oftmals viele Hürden im Weg: mangelnde technische Ausstattung, unzureichende Finanzmittel, knappe Zeit- und Personalressourcen, Priorität auf andere Themenfelder, eigene Unsicherheiten einiger Pädagog:innen beim Medieneinsatz oder fehlende (kostenlose) medienpädagogische Angebote und Materialien.

Exemplarisch wurden deshalb die Digiboxen des Wiener Bildungsservers vorgestellt, die für pädagogische Fachkräfte einen niederschweligen Einstieg ins medienpädagogische Arbeiten ermöglichen und sie dabei unterstützen sollen. Anhand von niederschweligen Spielen, Übungen und Aufgaben für die Kinder und Jugendlichen wird veranschaulicht, wie digitale Geräte spielerisch-kreativ in Kindergarten und Schule eingesetzt werden können. Gleichzeitig möchten wir Pädagog:innen zeigen, dass Medienbildung auch ohne Vollausrüstung mit Computer, Tablet und Co. stattfinden kann.

Nichtsdestotrotz sollte noch angeführt werden, dass die temporäre Ausleihe einer Digibox selbstverständlich kein ausgearbeitetes medienpädagogisches Konzept ersetzt und bei Weitem nicht alle Antworten auf Fragen bzgl. Des medienpädagogischen Arbeitens liefert. Vielmehr sehen wir die Digiboxen als einen von vielen ersten Schritten an, Interesse für Medienpädagogik in Bildungseinrichtungen sowohl bei den Kindern und Jugendlichen als auch bei den pädagogischen Fachkräften zu wecken. Im besten Fall werden durch das Arbeiten mit der Digibox Unsicherheiten bzgl. Medienarbeit minimiert und die Pädagog:innen dazu motiviert, kreatives Arbeiten mit Medien in den Alltag ihrer Einrichtungen aufzunehmen, um allen Kindern zusätzliche Medienerfahrungen zu ermöglichen und sie bei ihren Medienerlebnissen zu begleiten.

---

## Literatur

Baacke, Dieter (2007): Medienpädagogik (Nachdr.), Tübingen: Max Niemeyer.

Backhaus, Anne/Wolter, Berit (2022): Intersektionalität als Utopie in der KitaPraxis – Antidiskriminierung als aktiver Kinderschutz, in: Bak, Raphael/Machold, Claudia (Hg.): Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken: Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung, Bd. 26, Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, Wiesbaden: Springer VS, 339–349.

Bischoff-Pabst, Stefanie/Betz, Tanja/Kaak, Nadine (2022): Symbolische Macht im *doing collaboration* zwischen Kindertageseinrichtung und Familie – Verschränkte Verhältnisse in der frühen Kind-

heit, in: Bak, Raphael/Machold, Claudia (Hg.): Kindheit und Kindheitsforschung *intersektional* denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung, Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, 26, Wiesbaden: Springer VS, 217–232.

BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.) (2020a): Digitale Medienbildung in elementaren Bildungseinrichtungen, Wien, online unter: [https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex\\_media\\_type=pubshop\\_download&rex\\_media\\_file=ep\\_digitale\\_medienbildung\\_1.pdf](https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=ep_digitale_medienbildung_1.pdf) (letzter Zugriff: 10.09.2023).

BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.) (2020b): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, Wien, online unter: [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c5ac2d1b-9f83-4275-a96b-40a93246223b/200710\\_Elementarp%C3%A4dagogik\\_Publikation\\_A4\\_WEB.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c5ac2d1b-9f83-4275-a96b-40a93246223b/200710_Elementarp%C3%A4dagogik_Publikation_A4_WEB.pdf) (letzter Zugriff: 10.09.2023).

Böcher, Hartmut/Koch, Roland (2016): Medienkompetenz in sozialpädagogischen Lernfeldern, 4. Auflage, Ausbildung und Studium, Troisdorf: Bildungsverl. EINS.

Fageth, Barbara/Breitfuß-Muhr, Gabriele (2016): Der Transitionsprozess – Entwicklungsgerechte Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule, in: Kronberger, Silvia/Kühberger, Christoph/Oberlechner, Manfred (Hg.): Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Ein Handbuch, Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, 24–37.

Fromme, Johannes/Biermann, Ralf/Kiefer, Florian (2014): Medienkompetenz und Medienbildung: Medienpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheit, in: Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Kinder und Medien, Wiesbaden: Springer, 59–73.

Fthenakis, Wassilios E./Schmitt, Annette/Eitel, Andreas/Gerlach, Franz/Wendell, Astrid/Daut, Marike (2009): Natur-Wissen schaffen, Bd. 5: Frühe Medienbildung, Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Janschitz, Gerlinde/Zehetner, Elisabeth/Fernandez, Karina (2022) „Digitalisierung mit der Brechstange?“. Auswirkungen der Pandemie auf Digitalisierungsprozesse und digitale Ungleichheiten an österreichischen Schulen, in: Zeitschrift für Bildungsforschung 12, Nr. 2, 387–406.

Knauf, Helen (2010): Bildungsbereich Medien. Frühe Bildung und Erziehung, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (2010): Bildungsungleichheit revisited? – eine Einleitung, in: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hg.): Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, Studien zur Schul- und Bildungsforschung 30, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7–21.

Lepold, Marion/Ullmann, Monika (2021): Digitale Medien in der Kita. Alltagsintegrierte Medienbildung in der pädagogischen Praxis, 2. Auflage, Freiburg: Herder.

Medienkindergarten (o. J.): Bildungschancengleichheit durch Medienerziehung, online unter: <https://medienkindergarten.wien/medienpaedagogik/medienerziehung-im-kindergarten/bildungschancengleichheit-durch-medienerziehung> (letzter Zugriff: 10.09.2023).

Medienkindergarten (o. J.): Programmieren im Kindergarten, online unter: <https://medienkindergarten.wien/medienpaedagogik/roboer-coding/coding-programmieren-im-kindergarten> (letzter Zugriff: 10.09.2023).

Merle, Anna/Vogt, Karin (2022): Nachhaltige Implementierung von digitalen Elementen in den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht der Grundschule, in: Brand, Birgit/Bröll, Leen/Dausend, Henriette (Hg.): Digitales Lernen in der Grundschule III. Fachdidaktiken in der Diskussion, Münster: Waxmann, 253–266.

Pfeiffer, Friedhelm (2010): Entwicklung und Ungleichheit von Fähigkeiten: Anmerkungen aus ökonomischer Sicht, in: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hg.): Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, Studien zur Schul- und Bildungsforschung 30, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25–44.

Rabe-Kleberg, Ursula (2010): Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit, in: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hg.): Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, Studien zur Schul- und Bildungsforschung 30, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 45–54.

Roboom, Susanne (2017): Mit Medien kompetent und kreativ umgehen. Basiswissen & Praxiswissen, Weinheim: Beltz Nikolo.

Röhner, Charlotte (2020): Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule, in: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hg.): Handbuch Frühe Kindheit, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 675–686.

Saferinternet.at/Institut für empirische Sozialforschung IFES (2020): Die Allerjüngsten (0–6 J.) und digitale Medien, online unter: [https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Projekt-Seiten/Safer\\_Internet\\_Day/Safer\\_Internet\\_Day\\_2020/Praesentation\\_PK\\_Safer\\_Internet\\_Day\\_2020.pdf](https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Projekt-Seiten/Safer_Internet_Day/Safer_Internet_Day_2020/Praesentation_PK_Safer_Internet_Day_2020.pdf) (letzter Zugriff: 10.09.2023).

Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales/Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2009): Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule – für eine kontinuierliche kindliche Bildungsbiografie, Bremen.

Spanhel, Dieter (2014): Der Prozess der Medienbildung auf der Grundlage von Entwicklung, Lernen und Erziehung, in: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hg.): Perspektiven der Medienbildung, Wiesbaden: Springer, 121–148.

Stange, Waldemar (2020): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, in: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hg.): Handbuch Frühe Kindheit, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 659–674.

Tillmann, Angela/Hugger, Kai-Uwe (2014): Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten, in: Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Kinder und Medien, Wiesbaden: Springer, 31–45.

Waculik, Tanja (2019): Neu: Digibox jetzt kostenlos ausleihen!, online unter: <https://lehrerweb.wien/aktuell/single/news/neu-digibox-jetzt-kostenlos-ausleihen> (letzter Zugriff: 10.09.2023).

Wiener Bildungsserver (2023): Audio gestalten (unveröffentlicht), Wien.