



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung
Studiengang Berufspädagogik für Soziale Arbeit, Sozialpädagogik und Kindheitspädagogik

Bachelorarbeit

zur

Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts

Der Einsatz digitaler Medien im Rahmen des handlungsorientierten Unterrichts in Fachschulen für Sozialwesen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik

Vorgelegt von: Nora Schöpf

Erstprüferin: Dr. Jutta Helm

Zweitprüfer: Dr. phil. habil. Ulf Sauerbrey

Eingereicht am: 01.03.2021

URN: [urn:nbn:de:gbv:519-thesis2020-0286-9](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:519-thesis2020-0286-9)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Handlungsorientierter Unterricht in Fachschulen für Sozialwesen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik	4
1.1 Fachschulausbildung zu Staatlich anerkannten Erzieher*innen.....	4
1.2 Arbeitsfelder Staatlich anerkannter Erzieher*innen	6
1.3 Qualifikationsprofil, Handlungs- und Lernfelder	8
1.4 Handlungsorientierter Unterricht	11
1.5 Didaktische Prinzipien des Fachschulunterrichts.....	16
2 Berufsrelevante digitale Medien und -kompetenzen.....	18
2.1 Digitale Medien	19
2.2 Einsatz digitaler Medien in den Arbeitsfeldern Staatlich anerkannter Erzieher*innen	20
2.2.1 Einsatz digitaler Medien in Kindertagesstätten	21
2.2.2 Einsatz digitaler Medien in der offenen Jugendarbeit	26
2.2.3 Einsatz digitaler Medien in der Heimerziehung.....	31
2.3 Berufsrelevante Medienkompetenzen Staatlich anerkannter Erzieher*innen	34
3 Handlungsorientierte Unterrichtsideen zum Erwerb berufsrelevanter Medienkompetenzen.....	39
3.1 Lernsituation Tablets in der Kindertagesstätte.....	40
3.2 Lernsituation Smartphones und digitale soziale Netzwerke in der offenen Jugendarbeit	44
Fazit	49
Anlage 1 Lernsituation „Tablets in der Kindertagesstätte!“	54
Anlage 2 Unterrichtsplan Tablets in Kindertagesstätten	55
Anlage 3 Reflexion zur Gruppenarbeit.....	58
Anlage 4 Lernsituation „Unser Jugendclub ist jetzt online“	59
Anlage 5 Unterrichtsplan Jugendclub	60
Anlage 6 Reflexionsbogen	63
Literaturverzeichnis	64
Eidesstattliche Erklärung.....	71

Einleitung

„Bildung kommt von Bildschirm und nicht von Buch, sonst hieße es ja Buchung.“

(Hildebrandt 2009)

Das Zitat des deutschen Schauspielers und Kabarettisten Dieter Hildebrand ist einem satirischen Artikel entnommen. Die Aussage ist somit nicht kritiklos formuliert, beschreibt jedoch treffend, dass digitale Medien und deren Bildschirme die Bildungsprozesse von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der heutigen Gesellschaft prägen. Junge Menschen wachsen heute in einer zunehmend digitalisierten Welt ganz selbstverständlich mit neuen Medien wie Fernseher, Smartphones, Tablets und Computer auf (vgl. Hajok 2019, S. 35). Kleinkinder beobachten ihre Eltern, wenn diese eine Nachricht mit dem Smartphone verschicken oder Neuigkeiten in sozialen Netzwerken lesen. Die Wischtechnik ahmen kleine Kinder alsbald nach. Auch der Spielzeugmarkt hat sich auf die Digitalisierung in den Kinderzimmern eingestellt. Sie bieten Kinder-Tablets ebenso an wie Bücher, die nicht mehr vorgelesen werden müssen, weil diese mit Hilfe eines Stiftes mit den Kindern interagieren und zum Hörbuch werden (vgl. Siller 2019, S. 119f.). Auch Jugendliche nutzen die vielfältigen Möglichkeiten digitaler Medien. Sie googeln, um Informationen zu einer Frage zu erhalten. Sie vernetzen sich, um gemeinsam virtuell zu spielen. Sie schicken sich selbst gemachte Bilder und Videos sowie Nachrichten, um sich zu präsentieren und im Kontakt zu bleiben. Sie schauen Filme, Serien und von anderen Jugendlichen produzierte Videoclips, wenn sie Lust und Zeit haben (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Süd West 2020; Hajok 2019, S. 46). Kurzum, digitale Medien verändern das Aufwachsen und wirken auf Selbstbildungs- und Sozialisationsprozesse der Heranwachsenden ein (vgl. Fleischer & Hajok 2019, S. 60; Moser 2019, S. 45). So kritisch diese Entwicklung auch gesehen werden kann (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Fröhlich-Gildhoff 2017; Spitzer 2012), sie ist nicht mehr aufzuhalten oder rückgängig zu machen (vgl. Moser 2019, S. 69ff.). Diese Arbeit entsteht in der Zeit, in der die zweite Welle der SARS-CoV-2-Pandemie zu einem zweiten wochenlangen Lockdown geführt hat. Kindertageseinrichtungen, Schulen, Jugendclubs, Läden und vieles mehr sind bundesweit geschlossen und die Menschen verbringen nun viel Zeit zu Hause an ihren digitalen Geräten. Webmeetings mit Familie, Freunden, Kolleg*innen und Lehrer*innen gehören für viele junge Menschen zum Alltag. Udenkbar wie die aktuelle Situation, ohne die Unterstützung von digitalen Medien zu bewältigen wären. Es gilt also mehr denn je, dass es wenig nützlich ist, die Kinder und Jugendlichen mit bewahrpädagogischen Erziehungsmaßnahmen vor digitalen Medien und deren möglichen Gefahren zu schützen. Mehr denn je muss es Erziehenden darum gehen, Kinder und Jugendliche für einen Umgang mit digitalen Medien zu stärken und bei der Entfaltung von Medienkompetenz zu unterstützen (vgl. Hajok 2019, S. 39). Ebenso ist die Entwicklung von Medienkompetenzen bei den Menschen anzuregen, die diese Generation junger Menschen im professionellen Kontext erziehen, bilden und betreuen werden.

Das Bachelor-Studium Berufspädagogik für Soziale Arbeit, Sozialpädagogik und Kindheitspädagogik bereitet (in Verbindung mit dem Masterstudium und dem anschließenden Referendariat) auf die Lehrtätigkeit an Fachschulen für Sozialwesen und Höheren Berufsfachschulen vor, an denen junge Menschen unter anderem zu Staatlich anerkannten Erzieher*innen und Staatlich geprüften Sozialassistent*innen ausgebildet werden. Die nun eingangs erwähnten Wandlungsprozesse sind auch von Berufspädagog*innen zu berücksichtigen. Damit Sozialassistent*innen und Erzieher*innen ihre Zielgruppen bei der Entwicklung von Medienkompetenzen unterstützen und die Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsprozesse an der Lebenswelt ausrichten können, müssen sie selbst kompetent mit digitalen Medien umgehen. Mehrere Autor*innen weisen darauf hin, dass der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften hier eine besondere Verantwortung zu kommt (vgl. Behr 2019, S. 144f.; Witzel 2019, S. 500; Tillmann 2017, S. 97; Tulodziecki 2013, S. 30). Somit muss der Fachschulunterricht entsprechend der veränderten Anforderungen und Aufgaben sozialpädagogischer Arbeitsfelder gestaltet werden, um Lernende für die berufliche Praxis vorzubereiten. Die Frage, wie diese Forderungen nun in der Berufsschulpraxis umzusetzen sind, beschäftigte mich nicht nur innerhalb des Studiums, sondern auch in meiner nun fünfjährigen Tätigkeit als Dozentin bei der TFA Akademie für Sozialwesen in Neubrandenburg. Ich begleite und unterrichte bei diesem privaten Bildungsträger Umschüler*innen, die den Abschluss Staatlich geprüfte*r Sozialassistent*in und Staatlich anerkannte*r Erzieher*in anstreben. Seit einigen Jahren werden die Umschüler*innen mit Tablets ausgerüstet und seit Kurzem sind die Unterrichtsräume mit Smartboards ausgestattet. Die Frage danach, wie digitale Medien zum Erwerb berufsrelevanter Medienkompetenzen eingesetzt werden können, ist also nicht nur aus dem Studium, sondern aus der Praxis heraus entstanden. Beschäftigt hat mich im Studium darüber hinaus die Frage, ob es eine spezielle Fachdidaktik für den sozialpädagogischen Unterricht gibt. In der Auseinandersetzung mit den verschiedenen didaktischen Modellen und den Grundsätzen eines guten Unterrichts hat mich die handlungsorientierte Didaktik am meisten angesprochen, da sie auf die Entwicklung von Handlungskompetenzen abzielt und als didaktischer Ansatz für die berufliche Bildung konzipiert wurde. Diese zwei zentralen Fragestellungen meines Studiums und meiner beruflichen Praxis führten zu dem Ziel dieser Arbeit. Mittels deduktiver Vorgehensweise wird mit der Hilfe von einschlägiger Fachliteratur und empirischen Befunden der Frage nachgegangen, *wie digitale Medien im handlungsorientierten Unterricht von Fachschulen für Sozialwesen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik zum Erwerb von berufsrelevanten Medienkompetenzen beitragen können*. Ziel ist es Unterrichtsideen vorzustellen, die in Praxis umgesetzt werden können. Dazu wird im ersten Kapitel zunächst der Rahmen der Fachschulausbildung beschrieben, der durch verschiedene Beschlüsse vorgegeben ist. Es wird definiert, was eine Fachschule ist und wer Zugang zu dieser Schulform hat, um einen Aufschluss über die Zielgruppe meines Vorhabens zu erlangen. Neben den allgemeinen Festlegungen wie die Rahmenvereinbarung über Fach-

schulen der Kultusminister Konferenz (KMK 2020) und der länderübergreifende Rahmenlehrplan (LOAG 2012) wird ebenfalls das kompetenzorientierte Qualifikationsprofil (KMK 2017a) herangezogen, um zu klären, welches Qualifikationsziel die Ausbildung an Fachschulen verfolgt und welche Qualifikationen im Unterricht mit digitalen Medien zu entwickeln sind. Ziel dieses Kapitels ist es auch zu erörtern, in welchen Arbeits- und Handlungsfeldern Staatlich anerkannte Erzieher*innen tätig werden können. Der Unterabschnitt 1.2 wird die Praxisfelder und Aufgaben beschreiben, die für die spezifischen Unterrichtsplanungen herangezogen werden können. Geklärt wird in diesem Zusammenhang, was Handlungs- und Lernfelder sind und welche die Kultusminister Konferenz (2017a) für die Fachschulausbildung im Fachbereich Sozialpädagogik zugrunde gelegt hat. Anschließend wird der handlungsorientierte didaktische Ansatz als Grundlage für eine Unterrichtsplanung vorgestellt. Nachdem dann erläutert wurde, was einen handlungsorientierten Unterricht ausmacht und was bei der Planung zu bedenken ist, werden die didaktischen Prinzipien der sozialpädagogischen Ausbildung Staatlich anerkannter Erzieher*innen dargelegt, da auch diese für die weiteren Überlegungen zur Gestaltung eines handlungsorientierten Unterrichts mit digitalen Medien für angehende Erzieher*innen bedeutsam sind. Anschließend wird das zweite Kapitel die Berufsrelevanz von digitalen Medien und die damit verbundenen Kompetenzanforderungen thematisieren. Dazu ist zunächst zu klären, was zu den digitalen Medien zählt und welche von den Menschen im Allgemeinen genutzt werden. Anschließend wird mit Hilfe von einschlägiger Fachliteratur herausgearbeitet, welche digitalen Medien in den Arbeitsfeldern Staatlich anerkannter Erzieher*innen bedeutsam sind. Dabei wird nicht nur die Mediennutzung der Zielgruppen von drei Arbeitsfeldern betrachtet und Ziele medienpädagogischen Handelns dargestellt, sondern auch dargelegt, wie Arbeitsprozesse von pädagogischen Fachkräften Veränderungen durch digitale Medien erfahren. Um die damit verbundenen Kompetenzanforderungen herauszuarbeiten, wird das Medienkompetenzmodell nach Baacke (1996) vorgestellt und mit den Anwendungszusammenhängen der sozialpädagogischen Praxis zusammengebracht. Um die Fragestellung zu beantworten, werden im letzten Kapitel zwei Unterrichtsideen vorgestellt, die aufzeigen, wie berufsrelevante Medienkompetenzen im Rahmen eines handlungsorientierten Unterrichts in der Fachschulausbildung zu Staatlich anerkannten Erzieher*innen entwickelt werden können.

1 Handlungsorientierter Unterricht in Fachschulen für Sozialwesen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik

In Deutschland ist das berufliche Bildungssystem äußerst vielfältig. Neben dem international angesehenen dualen System gibt es Berufsfachschulen und Fachschulen, die verschiedene teil- und vollzeitschulische Ausbildungen anbieten (vgl. Riedel & Schelten 2013, S. 33). An Fachschulen für Sozialwesen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik werden Schüler*innen zu Staatlich anerkannten Erzieher*innen ausgebildet. Im folgenden Kapitel werden zunächst die Rahmenbedingungen dieser Fachschulausbildung vorgestellt, da diese den Rahmen für jegliche Unterrichtsplanungen vorgeben. Eine weitere Grundlage bilden die Arbeits- und Handlungsfelder sowie das Qualifikationsprofil. Diese werden anschließend beschrieben. Da der Erwerb von berufsrelevanten Medienkompetenzen im Rahmen eines handlungsorientierten Unterrichts geplant wird, wird auch diesem Thema ein weiterer Unterabschnitt gewidmet. Abschließen wird dieses Kapitel mit den didaktischen Prinzipien, die in einem Fachschulunterricht für angehende Erzieher*innen aus den Rahmenlehrplänen ebenso abgeleitet werden, wie aus den Prinzipien eines handlungsorientierten Unterrichts.

1.1 Fachschulausbildung zu Staatlich anerkannten Erzieher*innen

Die Ausbildung zum Erwerb des Berufsabschlusses Staatlich anerkannte*r Erzieher*in erfolgt in Deutschland an Fachschulen für Sozialwesen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik. Da es sich um einen Beruf mit dem Zusatz „*Staatlich anerkannt*“ handelt, gibt der Staat Mindeststandards für die Ausbildung vor. Jedoch ist für die weiteren Überlegungen zu beachten, dass aufgrund des in Deutschland geltenden föderalistisch organisierten Bildungssystems in den einzelnen Bundesländern spezifische Regelungen zur schulischen Ausbildung erlassen sind. Laut Kultusminister Konferenz (KMK) sind Fachschulen bundesweit „*Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung. Die Bildungsgänge in den Fachbereichen schließen an eine berufliche Erstausbildung und an Berufserfahrungen an. Sie führen in unterschiedlichen Organisationsformen des Unterrichts (Vollzeit- oder Teilzeitform) zu einem staatlichen postsekundären Berufsabschluss nach Landesrecht*“ (KMK 2020, S. 2).

Bevor also die Ausbildung beginnen kann, muss eine berufliche Erstausbildung erfolgen und Berufserfahrung vorliegen. Janssen (2011) hat die Zugangsvoraussetzungen in den Ländern im Rahmen einer Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) beforscht und festgestellt, dass diese „*unübersichtlich und komplex*“ (Janssen 2011, S. 12) sind. Welche beruflichen Erstausbildungen in den einzelnen Ländern als Voraussetzung für den Beginn der Fachschulausbildung zugelassen sind, ist äußerst unterschiedlich. Häufig werden Berufe wie Sozialpädagogische Assistenz und Kinderpfleger*in vorausgesetzt. Auch sozialpflegerische, hauswirtschaftliche, rehabilitative Ausbildungen zählen in einigen Bundesländern zu den Zulassungsbedingungen (vgl. ebd., S. 16ff.). Darüber hinaus gibt es weitere landesrechtliche

Regelungen über die Zulassung von Bewerber*innen mit einschlägiger Fachhochschulreife, Allgemeiner Hochschulreife, Hochschulabsolventen mit Praxiserfahrungen, berufsfremden Ausbildungen mit und ohne praktische Erfahrungen aus der Tätigkeit in sozialpädagogischen Einrichtungen (vgl. Janssen 2011, S. 16ff.). Allgemein gilt als schulische Voraussetzung ein mittlerer Bildungsabschluss oder ein gleichwertig anerkannter Abschluss (vgl. KMK 2020, S. 21).

Die Fachschulausbildung erfolgt laut KMK (2020) sowohl in teilzeit- und vollzeitschulischen Ausbildungsformaten. Neben der klassischen vollzeitschulischen Fachschulausbildung haben sich in den vergangenen Jahren verschiedene Modelle etabliert. König, Kratz, Stadler und Uihlein (2018) haben im Rahmen einer WiFF Studie Dokumente analysiert, um die aktuellen Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieher*innen aufzuzeigen. Dabei stellen die Autor*innen eine komplexe Ausbildungslandschaft fest, die neben den klassischen Organisationsformen auch praxisintegrierte bzw. optimierte Ausbildungen, Teilzeitausbildungen mit und ohne Anstellung bei einer sozialpädagogischen Einrichtung und sonstige zeitliche begrenzte Modellprojekte vorweisen (vgl. König, Kratz et al. 2018, S. 11ff.). Festgestellt wurde auch, dass der überwiegende Anteil der Schüler*innen die klassische vollzeitschulische Ausbildung absolviert (vgl. ebd., S. 11). Der Unterricht in der Fachrichtung Sozialpädagogik umfasst unabhängig von der Organisationsform mindestens 2400 Unterrichtsstunden. Er gliedert sich in einen fachrichtungs-übergreifenden Lernbereich, also Hauptfächer wie Deutsch, Mathematik und Sozialkunde und den fachrichtungsbezogenen Lernbereich (vgl. KMK 2020, S. 22), der in „den Ländern überwiegend ca. 2.000 Stunden“ (König, Kratz et al. 2018, S. 19) umfasst und für diese Arbeit zur Identifikation berufsrelevanter Handlungskompetenzen beachtenswert ist. Eine Besonderheit (vgl. ebd., S. 9) unter den fachschulischen Ausbildungen ist der schulisch begleitete Praxisanteil mit mindestens 1200 Stunden (vgl. KMK 2020, S. 22). Die Praxisphasen werden additiv also nach dem fachtheoretischen Unterricht oder integrativ in der zwei bis drei-jährigen Ausbildung umgesetzt (vgl. König, Kratz et al. 2018, S. 14f.).

Für die Planung des Unterrichts ist zunächst festzuhalten, dass die Schüler*innen in der Fachschulausbildung neben den Kenntnissen und Fähigkeiten der mittleren Reife bereits verschiedene praktische Erfahrungen und auch Vorwissen mitbringen. Auch wenn es unterschiedliche Organisationsformen gibt, wird für alle weiteren Ausführungen dieser Arbeit das klassische Format der schulischen Vollzeitausbildung angenommen.

Ähnlich wie bei den Zulassungsvoraussetzungen und den Organisationsformen sind auch die Inhalte sowie der zeitliche Umfang des fachschulischen Unterrichts im Ländervergleich als nicht vollständig einheitlich identifiziert worden (vgl. Janssen 2010, S. 11). König & Kratz et al. (2018) kommen bei ihrer Analyse zu dem Schluss, „dass die Länder ihre Lehrpläne im unterschiedlichen Umfang an den länderübergreifenden Lehrplan angepasst haben.“ (König & Kratz et al. 2018, S. 36) Um die Unterrichtsideen für den Einsatz digitaler Medien zum Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen an Fachschulen für Sozialpädagogik für alle im Bundesgebiet nutzbar zu machen,

werden die länderübergreifenden Dokumente im Folgenden herangezogen. Dies ist zum einen der *länderübergreifende Lehrplan für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern der länderoffenen Arbeitsgruppe* (LOAG 2012) sowie der *Beschluss über das kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien* (KMK 2017a). Im Folgenden werden diese Dokumente herangezogen, um die Ziele und Inhalte der Ausbildung zu Staatlich anerkannten Erzieher*innen herauszuarbeiten.

1.2 Arbeitsfelder Staatlich anerkannter Erzieher*innen

Die Fachschulausbildung zu Staatlich anerkannten Erzieher*innen ermöglicht den Einsatz in verschiedenen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe nach dem SGB VIII. Es handelt sich somit um eine generalistische Ausbildung, die dazu befähigt *„Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen (...) selbstständig und eigenverantwortlich wahrzunehmen“* (KMK 2020, S. 21). In der Rahmenvereinbarung der KMK (2020) werden *„Tageseinrichtungen für Kinder, schulischer Bereich, Hilfen zur Erziehung, Eingliederungshilfe und Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit“* (ebd., S. 21) als Arbeitsfelder aufgeführt. Darüber hinaus formuliert die LOAG (2012) und die KMK (2017a), dass Erzieher*innen die familiäre Erziehung, Bildung und Betreuung ergänzen, unterstützen oder ersetzen. Die Erziehung, Bildung und Betreuung in den verschiedenen Einrichtungen sollen unter Berücksichtigung von Querschnittsaufgaben erfolgen. Als Querschnittsaufgaben werden Aufgaben bezeichnet, die unabhängig von den unterschiedlichen Tätigkeiten in den verschiedenen Arbeitsfeldern den gesellschaftlichen Wandel berücksichtigen (vgl. KMK 2017a, S. 4). Im Qualifikationsprofil der KMK (2017a) werden Prävention, Partizipation, Inklusion, Sprachbildung und Wertevermittlung als Querschnittsaufgaben aufgeführt. Sie sind in allen Arbeitsfeldern relevant und somit auch im fachbezogenen Unterricht zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 4f.). Im länderübergreifenden Rahmenlehrplan wird darüber hinaus die Vermittlung von Medienkompetenz als Querschnittsaufgabe beschrieben (vgl. LOAG 2012, S. 5). Im Vergleich der länderspezifischen Rahmenlehrpläne zeigt sich, dass in neun Bundesländern auf diese Querschnittsaufgabe hingewiesen wird (vgl. König & Kratz et al. 2018, S. 38). Sie wird bei der Unterrichtsplanung in dieser Arbeit besondere Berücksichtigung finden. Zunächst sind jedoch die Arbeitsfelder vorzustellen.

Zu den familienergänzenden Tätigkeitsfeldern zählen unter anderem die Tageseinrichtungen für Kinder. *„Tageseinrichtungen sind Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztägig aufhalten und in Gruppen gefördert werden“* (§ 22 Abs. 1 SGB VIII). Erzieher*innen in Krippe, Kindergarten und Hort haben die Aufgabe, Kinder bei der Entwicklung zu einer gemeinschaftsfähigen und eigenverantwortlichen Persönlichkeit zu begleiten und zu unterstützen. Dabei berücksichtigen Erzieher*innen sowohl die Bedürfnisse der Kinder und ihrer Familien sowie die gesellschaftlichen Anforderungen. Neben der inklusiven Ausrichtung der Tätigkeit wird formuliert, dass die Arbeit mit den Kindern auch eine partnerschaftliche Zusammen-

arbeit mit den Erziehungsberechtigten, Teamarbeit mit anderen sozialpädagogischen und therapeutischen Fachkräften erfordert. Zudem sind das Umfeld der Einrichtung und die Unterstützungssysteme der Fachberatung in die Arbeit einzubeziehen (vgl. KMK 2017a, S. 5 & LOAG 2012, S. 2).

Im schulischen Bereich haben Erzieher*innen die Aufgabe, mit Lehrer*innen, Sozialpädagog*innen und therapeutischen Fachkräften zusammenzuarbeiten und Lehrkräfte im Unterricht mit sozialpädagogischen Tätigkeiten zu unterstützen. Zudem werden Betreuungsaufgaben, die Gestaltung der Freizeit und außerunterrichtliche Fördermaßnahmen in Ganztagschulen zu den Handlungsbereichen von Erzieher*innen gezählt. Auch hier sollen die Bedürfnisse der Zielgruppe im Mittelpunkt des Handelns stehen (vgl. KMK 2017a, S. 5 & LOAG 2012, S. 3).

Familienersetzende, -ergänzende und -unterstützende Dienste leisten Erzieher*innen in den Tätigkeitsfeldern der Hilfen zur Erziehung und der Eingliederungshilfe (vgl. KMK 2017a, S. 5 & LOAG 2012, S. 3). Dazu zählen unter anderem die Erziehungsberatung (§ 28 SGB VIII), die Erziehung in Tagesgruppen (§ 32 SGB VIII), die Heimerziehung und sonstige betreute Wohnformen (§ 34 SGB VIII), die intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (§ 35 SGB VIII) sowie die Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche (§ 35a SGB VIII). Einrichtungsübergreifend ist es das Ziel, die Integration in Gemeinschaft und/oder die Zurückführung in die Familie, die Schule oder in den Beruf zu sichern und die Selbstständigkeit der Zielgruppe zu fördern (vgl. KMK 2017a, S. 5 & LOAG 2012, S. 3). Weder der länderübergreifende Rahmenlehrplan noch das kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung nehmen hier eine Einschränkung für den Einsatz in dem Portfolio der Hilfen zur Erziehung vor. Der Einsatz von Erzieher*innen findet jedoch hauptsächlich in den Feldern der Heimerziehung und den sonstigen betreuten Wohnformen statt. In den anderen erzieherischen Hilfen werden vorrangig pädagogische Fachkräfte mit einem akademischen Abschluss eingesetzt (vgl. Fuchs-Rechlin, Pothmann & Rauschenbach 2011, S. 83f.).

Ein weiteres familienergänzendes Tätigkeitsfeld stellt die offene Kinder- und Jugendarbeit nach § 11 SGB VIII dar. Hier haben die Erzieher*innen den Auftrag, in gruppenbezogenen, offenen, mobilen oder festen Einrichtungen jungen Menschen ein anregendes Lernen zu ermöglichen, welches an individuellen Interessen der Zielgruppe anknüpft. Dabei sollen auch Beteiligungs- und Unterstützungsprozesse initiiert und Bildungsprozesse begleitet werden (vgl. KMK 2017a, S. 5f. & LOAG 2012, S. 3).

Das Ziel der generalistischen Ausbildung ist die Grundqualifikation für die oben genannten Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe. Dabei soll auch „*Orientierung und Überblick in einem komplexen Berufsfeld mit seinen miteinander vernetzen und verzahnten Arbeitsfeldern*“ (KMK 2017a, S. 6 & LOAG 2012, S. 3) angeregt werden. Fuchs-Rechlin und Züchner (2018) haben in einem Forschungsprojekt zum „*Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt*“ empirisch belegt, dass knapp 70 % der Fach-

und Hochschulabsolvent*innen in das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen einmünden. Nur wenige arbeiten nach erfolgreichem Abschluss in den Arbeitsfeldern Schule, Heimerziehung oder anderen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Fuchs-Rechlin & Züchner 2018, S. 18).

Da die generalistische Fachschulausbildung den Absolvent*innen ein breites Spektrum an Arbeitsfeldern eröffnet, werden für die zu entwickelnden Unterrichtsideen die empirischen Befunde berücksichtigt und somit das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung als Tätigkeitsfeld thematisiert. Darüber hinaus werden auch Heimerziehung und offene Jugendarbeit als weitere wichtige Arbeitsfelder in der Unterrichtsplanung bedacht. Im Kapitel 2 werden diese drei Arbeitsfelder wieder aufgegriffen, um zu erörtern welche digitale Medien dort relevant sind.

1.3 Qualifikationsprofil, Handlungs- und Lernfelder

Eine wesentliche Grundlage der Ausbildung an Fachschulen für Sozialwesen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik bildet das 2011 von der KMK beschlossene kompetenzorientierte Qualifikationsprofil. Es ist bundesweit verbindlich zur Entwicklung von Rahmenlehrplänen (vgl. KMK 2017a, S. 9; Küls 2017a, S. 22). Bei der Formulierung des Qualifikationsprofils werden zwei Bezugsebenen herangezogen. Zum einen ist „*das Spektrum der beruflichen Handlungsfelder von Erzieherinnen und Erziehern in den verschiedenen Arbeitsfeldern*“ (KMK 2017a, S. 9) ein wesentlicher Bestandteil, zum anderen werden „*die Kompetenzdimensionen des deutschen Qualifikationsrahmens [DQR]*“ (ebd., S. 9) zugrunde gelegt. Beides wird im Folgenden vorgestellt, um es für weitere Überlegungen nutzbar zu machen.

Im DQR werden insgesamt acht Niveaustufen definiert, welche die Einordnung aller Qualifikationen im Bildungssystem ermöglicht. Dabei finden vor allem die Komplexität beruflicher Aufgabenstellungen und inwiefern selbstständige Handlungen im Tätigkeitsfeld notwendig sind, Berücksichtigung (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020 [Internetquelle]). Die Qualifikation Staatlich anerkannter Erzieher*innen ist der Niveaustufe sechs zugeordnet (vgl. LOAG 2012, S. 7; Küls 2017a, S. 22). Diese Niveaustufe „*beschreibt Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet*“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020 [Internetquelle]).

Wie die Zuordnung der Niveaustufe erkennen lässt, ist die berufliche Wirklichkeit von Erzieher*innen durch hohe Komplexität, kaum antizipierbare und sich verändernde Situationen gekennzeichnet. Küls (2017b) stellt in seiner Auseinandersetzung mit den Charakteristika sozialpädagogischer Praxis vier Besonderheiten fest. Als erstes Merkmal beschreibt der Autor, dass pädagogische Interaktionen eine zentrale Dimension der Tätigkeiten in den Arbeitsfeldern darstellen. Im Zusammenhang mit den Aufgaben der Erziehung und Bildung sind diese

pädagogischen Interaktionen mit den Zielgruppen wenig antizipierbar, also nicht vorhersehbar, sondern unterschiedlich entsprechend der konkreten Situation. Das bedeutet vor allem, dass - anders als bei beispielsweise kaufmännischen Berufen - eine erlernte Handlungsroutine nicht ausreichend ist, sondern eine fachlich fundierte spontane Handlung erforderlich ist. Angelehnt an Gruschka (1995) erklärt Küls (2017b) die *Komplexität des Tuns* als zweites Merkmal. Erzieher*innen sind mit Vielfalt, Offenheit und einem *geregeltten Chaos* in der Praxis konfrontiert (vgl. Gruschka 1995 zit. nach Küls 2017b, S. 122). Die Auswirkungen der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprozesse sind wenig vorhersehbar und „*wirken durchgehend sozialisierend*“ (Küls 2017b, S. 122). Dieses dritte Merkmal zeigt auch die Verantwortung, die Erzieher*innen in ihrer Berufsausübung tragen. Zuletzt beschreibt Küls (2017b), dass es kaum sachgerechtes Handeln in der Praxis gibt, sondern die ganzheitlichen Beziehungsprozesse die Bedeutung der Werte und Normen einer Erzieher*innen-Persönlichkeit hervorheben (vgl. ebd., S. 122f.). Um diesen Herausforderungen gewachsen zu sein, ist die Entwicklung von Handlungskompetenzen für Fachschüler*innen im Fachbereich Sozialpädagogik bedeutsam.

Unter Kompetenz wird im länderübergreifenden Rahmenlehrplan „*die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten*“ (LOAG 2012, S. 7) verstanden.

Die Handlungskompetenz als zentraler Begriff des kompetenzorientierten Qualifikationsprofils setzt sich aus zwei Komponenten zusammen. Zum einen aus der Fachkompetenz, die wiederum aus Wissen und Fertigkeiten besteht und zum anderen aus der personalen Kompetenz, bestehend aus Selbstständigkeit und Sozialkompetenz. Die Methodenkompetenz wird beiden Dimensionen als integraler Bestandteil zugeordnet.

Wissen wird im Qualifikationsprofil der KMK (2017a) definiert als „*Gesamtheit der Fakten, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich*“ (KMK 2017a, S. 11), die durch Informationsaufnahme und -verarbeitung durch Lernprozesse entstehen. Fertigkeit ist die Bezeichnung für die Fähigkeit, das erworbene Wissen anzuwenden, um Aufgaben und Anforderungen des Berufsfeldes zu bearbeiten. Ein Teil der personalen Kompetenz ist die Sozialkompetenz. Dieser Begriff „*bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen, zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten*“ (Küls 2017b, S. 132). Auch Selbstständigkeit beschreibt sowohl die Fähigkeit als auch die Bereitschaft. Sie beinhaltet eigenständiges und verantwortungsvolles Handeln sowie die Reflexion und die damit verbundene Weiterentwicklung der eigenen Handlungsfähigkeit als zweite Komponente der personalen Kompetenz (vgl. ebd., S. 132). Die Sozialkompetenz und Selbstständigkeit werden als Kategorien verstanden, welche das Konstrukt

der professionellen Haltung von Erzieher*innen beschreiben. Darin inbegriffen ist die Entwicklung eines professionellen Verständnisses der Rolle Erzieher*in, aber auch Kenntnis von sich selbst als Person mit der eigenen Biografie sowie das Wissen und die Motivation zur beständigen Weiterentwicklung (vgl. KMK 2017a, S. 11). Eine professionelle Haltung innerhalb der Fachschulausbildung zu entwickeln ist ein zentrales Ziel der Ausbildung, daher wird diese Kompetenzdimension sowohl im Qualifikationsprofil als auch im länderübergreifenden Rahmenlehrplan in einem eigenen Abschnitt differenziert beschrieben und damit als wesentliches Qualitätskriterium für die professionelle Beziehungs- und Bildungsarbeit in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern herausgestellt (vgl. KMK 2017a, S. 12f. & LOAG 2012, S. 20f.).

Welches Wissen und welche Fertigkeiten Fachschüler*innen konkret erwerben sollen, wird im Qualifikationsprofil jeweils unter einzelnen Handlungsfeldern aufgeführt (vgl. KMK 2017a, S. 23ff.). Ein Handlungsfeld fasst Aufgabenkomplexe der beruflichen Tätigkeit zusammen. Dabei sind stets berufliche, gesellschaftliche und individuelle Problemstellungen mehrdimensional miteinander verknüpft und eingeschlossen (vgl. Riedel & Schelten 2013, S. 99). In der sozialpädagogischen Fachschulausbildung wird bei der Formulierung der Handlungsfelder insbesondere die Mehrdimensionalität von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozessen in den verschiedenen Arbeitsfeldern berücksichtigt (vgl. LOAG 2012, S. 9).

Die Handlungsfelder der Fachschulausbildung zu Staatlich anerkannten Erzieher*innen lauten:

- *„Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer Lebenswelt verstehen und pädagogische Beziehungen zu ihnen gestalten,*
- *Entwicklungs- und Bildungsprozesse anregen, unterstützen und fördern,*
- *in Gruppen pädagogisch handeln,*
- *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten*
- *Institution und Team entwickeln,*
- *in Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten.“* (KMK 2017a, S. 11)

Diese Handlungsfelder bilden den Ausgangspunkt für die Lernfelder des länderübergreifenden Rahmenlehrplanes. Lernfelder sind aufbereitete und didaktisch begründete Handlungsfelder. Diese Lernfelder *„fassen komplexe Aufgabenstellungen zusammen, deren unterrichtliche Bearbeitung in handlungsorientierten Lernsituationen erfolgt“* (Riedel & Schelten 2013, S. 99).

Die Lernfelder werden im Rahmenlehrplan im Sinne der beschriebenen Kompetenzorientierung mit Zielen, einem zeitlichen Umfang und konkreten Inhalten beschrieben. Thematisch beziehen sich die sechs fachrichtungsbezogenen Lernfelder, exklusive eines Wahlpflichtbereiches und der fachpraktischen Ausbildung, auf thematisch zusammengehörige Aufgabenbereiche und die verschiedenen Arbeitsfelder von Erzieher*innen (vgl. LOAG 2012, S. 9f.).

Die Lernfelder werden im länderübergreifenden Rahmenlehrplan wie folgt formuliert:

- *„Berufliche Identität und professionelle Perspektiven weiter entwickeln,*

- *pädagogische Beziehungen gestalten und mit Gruppen pädagogisch arbeiten,*
- *Lebenswelten und Diversität wahrnehmen, verstehen und Inklusion fördern,*
- *sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten*
- *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten sowie Übergänge unterstützen,*
- *Institution und Team entwickeln sowie in Netzwerken kooperieren.“ (LOAG 2012, S. 17)*

Ziel dieser Lernfeldorientierung ist, dass sie zum einen dem Erwerb der Kompetenzen in der generalistischen Ausbildung dient, welche auf unterschiedliche Tätigkeitsbereiche vorbereitet. Zum anderen soll die Lernfeldorientierung den Entwicklungsprozess einer reflektierten professionellen Haltung begleiten und die Verknüpfung von Theorie und Praxis im Unterricht ermöglichen sowie eine Grundlage zur verantwortungsvollen Gestaltung von pädagogischen Prozessen bieten (vgl. ebd., S. 9f.).

Sowohl Kompetenz- als auch Lernfeldorientierung sind zentral für die Ausbildung von Erzieher*innen (vgl. König & Kratz et al. 2018, S. 32). Die Entwicklung von Fachkompetenz und personaler Kompetenz sind für das professionelle Handeln im Beruf Erzieher*in mit seinen unterschiedlichen Arbeitsfeldern wichtig. Die Einordnung in die Niveaustufe sechs des DQR zeigt auf, dass die Tätigkeit einhergeht mit komplexen Situationen, die eigenständige und -verantwortliche, fachlich begründete Planung, Bearbeitung und Auswertung im beruflichen Tätigkeitsfeld voraussetzt. Was konkret an Wissen und Fertigkeiten sowie Sozialkompetenz und Selbstständigkeit zu entwickeln sind, wird durch die Handlungsfelder im Qualifikationsprofil und noch exakter im länderübergreifenden Rahmenlehrplan durch die Formulierung von Lernfeldern bestimmt. Diese werden für die konkrete Planung von Unterricht, die dem Erwerb berufsrelevanter Medienkompetenzen dient, herangezogen. Die Orientierung an den zu entwickelnden Kompetenzen und den Lernfeldern die komplexen Aufgabenstellungen des Berufes zusammenfassen, begründen die handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung, die im Folgendem erläutert wird.

1.4 Handlungsorientierter Unterricht

Der handlungsorientierte Ansatz wurde als Konzept für die berufliche Bildung in den 1980er-Jahren entwickelt, um auf die veränderten Anforderungen in gewerblich-technischen und kaufmännischen Arbeitsfeldern zu reagieren (vgl. Riedel 2011, S. 185). In nahezu allen beruflichen Schulen spielt der handlungsorientierte Unterricht inzwischen eine Rolle, da mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes für die duale berufliche Bildung durch die KMK (1996) eine Hinwendung zur Handlungsorientierung bildungspolitisch gefordert wurde (vgl. Riedel & Schelten 2013, S. 101). Auch in vollzeitschulischen Ausbildungen wurde das Lernfeldkonzept, wie im vorherigen Abschnitt beschrieben, eingeführt. Küls (2017b), der sich umfassend mit der handlungs- und lernfeldorientierten Unterrichtsgestaltung im sozialpädagogischen Unterricht auseinandergesetzt hat, stellt fest, dass *„Lernfelder und der handlungsorientierte Unterricht auf*

breiter Basis verbindliche Vorgabe in der Erzieherinnenausbildung und auch anderer sozialpädagogischer Ausbildungsgänge“ ist (Küls 2017b, S. 117). Jedoch stellt der handlungsorientierte Ansatz keine ausformulierte didaktische Theorie dar, sondern ist eher ein pragmatisches Konzept „*mittlerer Reichweite*“ (Schütte 2015, S. 490). Erstaunlicherweise ist dieser viel diskutierte Ansatz, der auch außerhalb der beruflichen Bildung Anwendung findet, in seiner Wirksamkeit nicht empirisch bewiesen und die fachliche Fundierung als lückenhaft identifiziert (vgl. Riedel & Schelten 2013, S. 103f.; Schütte 2015, S. 490; Küls 2017b, S. 148f.; Herkner & Pahl 2020). Des Weiteren ist festzustellen, dass es keine spezielle Fachdidaktik für den Fachschulunterricht mit der Fachrichtung Sozialpädagogik gibt (vgl. Göddertz & Karber 2019, S. 67; König & Kratz et al. 2018, S. 30; Karber 2017, S. 87; Küls 2017a, S. 15). Auch wenn weitere verschiedene didaktische Ansätze für den Bereich Sozialpädagogik adaptiert wurden (vgl. Jaszus & Küls 2010), wird in dieser Arbeit der handlungsorientierte Ansatz beschrieben und für die Entwicklung von Unterrichtsideen zugrunde gelegt. Die Offenheit dieses Ansatzes, zum Beispiel in Bezug auf die Methodenwahl, wird als Chance zur innovativen Gestaltung von Unterricht verstanden, der aus Lernfeldern abgeleitet wird.

Zunächst wird in diesem Abschnitt geklärt, was unter einem handlungsorientierten Unterricht im Allgemeinen und im fachschulischen Unterricht zu verstehen ist. Zu klären ist auch, welche Strukturmerkmale diese Art von Unterricht ausmachen und welche Prinzipien zu berücksichtigen sind. Anschließend wird eine Unterrichtsstruktur vorgestellt, die im Abschnitt 3 für die Planung von konkreten Unterrichtsideen genutzt wird.

Nach Meyer und Jank (2011) versteht man schulartübergreifend unter handlungsorientiertem Unterricht einen schüleraktiven und ganzheitlichen Unterricht der Handlungsprodukte, die von Lehrer*innen und Schüler*innen miteinander vereinbart wurden zum Ausgangspunkt der Unterrichtsprozesse macht. Im handlungsorientierten Unterricht werden „*die Kopf- und Handarbeit (...) in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht*“ (Jank & Meyer 2011, S. 314). Schüler*innen sollen in diesem Unterricht weitestgehend selbst planen, entdecken, erkunden, erproben und erörtern, also möglichst aktiv und selbsttätig sein. Dabei entstehen die verschiedensten Handlungsprodukte. Unter „*Handlungsprodukte sind die veröffentlichungsfähigen materiellen, szenischen und sprachlichen Ergebnisse der Unterrichtsarbeit*“ (ebd., S. 319), also vielfältige Erzeugnisse des unterrichtlichen Tuns, zu verstehen. Mit der Betonung der Verknüpfung von Kopf- und Handarbeit - die genau genommen immer miteinander verbunden ist - ist eine Kritik an einer Unterrichts- und Lernkultur formuliert, welche die kognitive Arbeit von Lernenden in den Vordergrund stellt und materiellen Produkten wenig Bedeutung beimisst (vgl. ebd., S. 316f.) und zudem die Entwicklung von Handlungskompetenz wenig in den Blick nimmt.

Riedel und Schelten (2013) beschreiben diesen Ansatz damit, dass es darum geht, „*durch Handeln [zu] lernen für Handeln*“ (Riedel & Schelten 2013, S. 101). Der berufsschulische handlungsorientierte Unterricht soll Schüler*innen „*erlauben, berufs- und lebensrelevante Hand-*

lungen selbst auszuführen, oder sie zumindest gedanklich konkret nachzuvollziehen“ (ebd., S. 101). Lernen und Nachdenken sind bei diesem Ansatz also nicht von einem Handeln getrennt (vgl. ebd.), wie schon bei Meyer und Jank (2011) betont wurde. Durch die Verknüpfung von Denken und Tun im fachschulischen Unterricht kann auch die Trennung von beruflicher Theorie und Praxis ein Stück weit aufgehoben werden (vgl. Herkner & Pahl 2020, S. 190).

Im Rahmen der beruflichen Bildung wird die Handlungsorientierung als „*didaktisch-methodische Leitkonzeption für den Unterricht*“ verstanden (Bader 2004, zit. nach Schütte 2015, S. 486). Diese konzeptionelle Grundausrichtung des Unterrichts berücksichtigt verschiedene Ziel- und Planungsdimensionen und bietet die Möglichkeit unterschiedliche Methoden einfließen zu lassen (vgl. Riedel & Schelten 2013, S. 101). Dabei soll ein „*handlungsorientiertes Lernen in schüleraktiven, ganzheitlichen und problemhaltigen Lernsituationen in einem authentischen, komplexen, lebens- und berufsnahen Kontext*“ (ebd., S. 101) erfolgen.

Mit der Orientierung an Lernfeldern in der Erzieher*innen-Ausbildung ist die curriculare Grundlage für einen handlungsorientierten Unterricht auch an Fachschulen für Sozialwesen gegeben. Aus den vom länderübergreifenden Rahmenlehrplan formulierten Lernfeldern (siehe Abschnitt 1.3) lassen sich Lernsituationen ableiten, die im Unterricht zum Ausgangspunkt der Lernprozesse werden (vgl. Küls 2017b, S. 120). Laut Bader & Müller (2014) sind Lernsituationen „*kleinere thematische Einheiten im Rahmen von Lernfeldern*“ (Bader & Müller 2014, zit. nach Küls 2017b, S. 136). In den Lernsituationen werden Problemstellungen aus dem Beruf exemplarisch vorgestellt und stellen damit eine Handlungssituation vor, wie sie auch in der Praxis auftreten könnten. Die Schüler*innen erfahren einen umfassenden Lernprozess, der nicht nur der Erweiterung von Fachwissen dient, sondern den Erwerb von Handlungskompetenz auf verschiedenen Ebenen ermöglicht (vgl. Küls 2017b, S. 120). Laut Arnold und Gonon (2006) ist das handlungsorientierte Lernen eine „*wegweisende Form, für eine integrierte Förderung fachlicher, methodischer sowie sozialer und emotionaler Kompetenzen*“ (Arnold & Gonon 2006, zit. nach Schelten & Riedel 2013, S. 101) und entspricht somit den Anforderungen, wie sie im DQR formuliert sind. Im länderübergreifenden Rahmenlehrplan wird der handlungsorientierte Unterricht mit folgenden Merkmalen beschrieben.

Das Lernen erfolgt in vollständigen Handlungsvollzügen. Diese bestehen aus einer Analyse der Situation, der Planung und anschließenden Durchführung von Handlungen, die einen engen Theorie-Praxis-Bezug beinhalten. Dabei ist eine fächerübergreifende Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand vorgesehen (vgl. LOAG 2012, S. 9). Bei Schütte wird dazu beschrieben, dass im handlungsorientierten Unterricht auf eine thematische Vollständigkeit zugunsten des Exemplarischen verzichtet wird. Wichtig ist, dass vollständige Handlungen von den Schüler*innen aktiv und weitestgehend selbstgesteuert vollzogen werden können. Dabei werden Fachgrenzen überschritten und der Handlungssystematik der Praxis gefolgt (vgl. Schütte 2015, S. 490). Die nun schon mehrfach betonte Selbststeuerung und Schüler*innen-Aktivität wird bei den vom

länderübergreifenden Rahmenlehrplan und den Merkmalen „*kooperatives Lernen*“ und „*Orientierung an den Lernenden*“ (LOAG 2012, S. 9) aufgeführt. Das Lernen soll in Gruppen problemlösend und entdeckend sein. Dabei wird die Orientierung an Schüler*innen einerseits durch die Partizipation an den Planungsprozessen und der Gestaltung des Unterrichts und andererseits durch die Selbststeuerung der Lernprozesse und der damit verbundenen Zurücknahme der Fremdsteuerung berücksichtigt (vgl. ebd., S. 9).

Als weiteres Merkmal werden Metakommunikation und -kognition angeführt. Das Lernen und Handeln soll von den Schüler*innen kognitiv nachvollzogen und reflektiert werden. Ebenso ist das Lernen in Gruppen Gegenstand der Reflexion. Die Metakommunikation dient zudem der Beurteilung der Arbeitsergebnisse im Team (vgl. ebd., S. 9).

Diesen Merkmalen entsprechend, haben Riedel & Schelten (2013) Bestimmungsgrößen für den berufsschulischen handlungsorientierten Unterricht definiert. Sie werden im Folgenden genauer erörtert und mit den Umsetzungsideen von Küls angereichert, um eine Grundstruktur für die Unterrichtsplanung zu entfalten.

Zu den *Rahmenbedingungen* gehören eine komplexe Aufgabenstellung und ein definiertes Lerngebiet. Dabei müssen berufsrelevante Arbeitsprozesse identifiziert und Lernsituationen, welche die Praxis widerspiegeln, formuliert werden (vgl. Riedel & Schelten 2013, S. 102). Küls (2017b) schlägt hier für den sozialpädagogischen Fachschulunterricht vor, dass zunächst die vorgegebenen Lernfelder hinsichtlich der Inhalte, thematischer Schwerpunkte, zugeordneten Kompetenzdimensionen und zeitlichen Umfang zu analysieren sind. Die Lernfelder sind anschließend durch das Erschließen potenzieller Lernsituationen zu konkretisieren. Diese Lernsituationen beschreiben eine denkbare beruflich-praktische Problemstellung, die einen Handlungsrahmen, beteiligte Personen, einen Handlungsverlauf und ein mögliches Handlungsprodukt oder -ergebnis beinhalten (vgl. Küls 2017b, S. 125f.).

Zu den Rahmenbedingungen wird gezählt, dass diese komplexen Aufgabenstellungen über mehrere Unterrichtseinheiten in einzelnen Schritten, in einer entsprechend vorbereiteten Umgebung, die der Handlungslogik der beruflichen Praxis folgen, von den Schüler*innen bearbeitet werden (vgl. Riedel & Schelten 2013, S. 102). Küls (2017b) erklärt, dass für die Ausbildung von Erzieher*innen eine berufliche Herausforderung zu beschreiben ist, die eine mittlere Komplexität aufweist. So soll zum einen die fächerübergreifende Betrachtung angeregt, zum anderen aber auch ein Schwerpunkt gesetzt werden, um Schüler*innen nicht zu überfordern. Insbesondere im pädagogischen Kontext gibt es kaum Lösungsroutinen und häufig befinden sich pädagogische Fachkräfte in komplexen Situationen, die ein vernetztes Denken über jede Fachsystematik hinaus erfordert (vgl. Küls 2017b, S. 129). Für den zeitlichen Umfang werden 12-40 Unterrichtsstunden als grober Richtwert angegeben (vgl. ebd., S. 137) und die folgende Verlaufsstruktur in sechs Phasen, die der beruflichen Handlungslogik entsprechen, vorgeschlagen.

Zunächst muss eine berufliche Handlungssituation vorgestellt werden. In der ersten Phase dieses Strukturmodells erfassen die Schüler*innen den Sachverhalt der dargestellten Lernsituation, sie klären die Motive und Interessen aller Beteiligten und ggf. eigene Empfindungen. Zudem werden in dieser ersten Etappe fachliche Ansätze zur Lösung des Sachverhaltes identifiziert. In der zweiten Etappe werden nun Ziele formuliert und die Erreichung dieser Ziele in der dritten Phase gemeinsam geplant und abgestimmt. Die vierte Phase beinhaltet das Ausführen und/oder die Durchführung der zuvor geplanten Schritte. Die Ergebnisse werden dokumentiert und in der fünften Phase präsentiert. Die letzte Phase beinhaltet das Bewerten, Reflektieren und Evaluieren des Arbeitsprozesses und dessen Ergebnisse (vgl. Küls 2017b, S. 139ff.). Küls (2017b) betont, dass die Phasen zwar handlungssystematisch von den Schüler*innen bearbeitet werden, jedoch kann es für die Lösung der Lernsituation auch erforderlich sein, dass fachsystematische Lernphasen eingeschoben werden müssen, um fachtheoretische Inhalte zu besprechen und damit Orientierung und/oder Systematisierung anzubieten (vgl. ebd., S. 141).

Anders als in gewerblich-technischen und kaufmännischen Ausbildungen sind integrierte Fachunterrichtsräume mit Werkzeugen und Maschinen (vgl. Riedel & Schelten 2013, S. 102) kaum erforderlich. Dennoch müssen Lehrkräfte Räume für die Gruppenarbeiten organisieren und auch Fachtexte, Arbeitsmaterialien wie Moderationskoffer und Flipchart, digitale Geräte wie digitale Kameras, Tablets und Computer mit entsprechender Software vorbereiten.

Als *Prozessbedingungen* sind die innere Differenzierung, das kooperative und kommunikative Lernen sowie eine weitestgehende Selbststeuerung der Lernprozesse durch die Schüler*innen grundlegend. Innere Differenzierung meint, dass die Aufgabenstellungen so gestaltet sind, dass Schüler*innen diese mit ihrem individuellen Leistungsniveau bearbeiten können. Die Lehrer*innen haben im handlungsorientierten Unterricht die Möglichkeit, leistungsschwächere intensiver bei den Lernprozessen zu beraten. Leistungsstärkere Schüler*innen haben die Chance, die Aufgaben fachlich tiefer und/oder breiter zu bearbeiten. Den Prozess kommunikativ und kooperativ zu gestalten gelingt im handlungsorientierten Unterricht durch das Bearbeiten der Aufgaben in Gruppen. Die Sozialformen Gruppenarbeit und Partnerarbeit erfordern eine sachbezogene Interaktion und unterstützt damit die Entwicklung personaler Kompetenzen. Im handlungsorientierten Unterricht müssen die Arbeitswege weitestgehend offenbleiben, da mithilfe von vorgegeben Material und einem vereinbarten Handlungsprodukt die Strategien zur Problemlösung nicht vorgegeben sind. Die Rolle der Lehrer*innen wird im Prozess vorrangig als begleitend, beratend und unterstützend gesehen. Sie bieten Arbeitsmaterialien wie Leittexte und andere Medien an und beobachten den Arbeitsprozess der Schüler*innen und beraten, wenn es notwendig ist (vgl. Riedel & Schelten 2013, S. 102f.). Die Prozessbedingungen werden in der von Küls (2017b) vorgeschlagenen Verlaufsstruktur in der Spalte Medien und Methoden aufgeführt und trotz oder gerade wegen der Binnendifferenzierung der Leistungsniveaus muss vorab geklärt

werden, welche Lernvoraussetzungen die Schüler*innen mitbringen müssen. Auch dies wird im Unterrichtsplanungsschema berücksichtigt (vgl. Küls 2017b, S. 134).

Die *Lernkontrolle* zählt Riedel (2011) auch zu den Bestimmungsgrößen des handlungsorientierten Unterrichts. Es soll hier eine integrative und offene Leistungsfeststellung umgesetzt werden. Das bedeutet, dass die Lehrer*innen die Leistungen innerhalb der Bearbeitung einer Lernsituation durch Beobachtung und die Ergebnisse feststellen. Dabei wird betont, dass auch die Reflexion der Lernenden in die Bewertung mit einfließt und nicht nur das Fachwissen beurteilt wird (vgl. Riedel 2011, S. 196ff.). Entsprechend der Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts (vgl. LOAG 2012, S. 9) wird in der letzten Phase des Strukturmodells eine geeignete Methode zur Metakommunikation und Reflexion der Lernprozesse eingebracht.

Folgendes Schema wird nun für die Planung eines handlungsorientierten Unterrichts zum Erwerb berufsrelevanter Medienkompetenzen zugrunde gelegt. Im Kopfteil des Verlaufsschemas werden zunächst Lernfeld, Titel der konkreten Lernsituation und der geplante zeitliche Umfang festgehalten. Die räumlichen und technischen Anforderungen an die Lernumgebung werden ebenso in den oberen Teil der Tabelle eingetragen. Alsdann werden die Lerninhalte des Unterrichts und auch die Voraussetzungen der Schüler*innen formuliert. Anschließend folgt eine Spalte, die den Ablauf des handlungsorientierten Unterrichts entsprechend der Handlungssystematik nach Küls (2017b) darstellt. In den daneben liegenden Zeilen werden die Handlungen der Schüler*innen beschrieben und die vorgesehenen Methoden und die dazugehörigen Medien zu jeder Phase aufgeführt.

Lernfeld		
Titel der Lernsituation		zeitlicher Umfang
räumlich und technische Anforderungen		
Inhalte:		
Voraussetzungen:		
<i>Phase</i>	<i>Handlungen der Schüler*innen</i>	<i>Methoden & Medien</i>
Problem erfassen und analysieren		
Ziele formulieren		
planen und entscheiden		
ausführen und durchführen		
präsentieren und dokumentieren		
bewerten, reflektieren und evaluieren		

Tabelle: Verlaufsstruktur des handlungsorientierten Unterrichts (vgl. Küls 2017b, S. 134f.)

1.5 Didaktische Prinzipien des Fachschulunterrichts

Die Umsetzung eines handlungsorientierten Unterrichts geschieht an Fachschulen für Sozialpädagogik unter Berücksichtigung von didaktischen Prinzipien. Laut Qualifikationsprofil der KMK (2017a) sind die Prinzipien: integrale Persönlichkeitsentwicklung, eine enge Verknüpfung

von Theorie und beruflicher Praxis sowie die Bedeutung der doppelten Vermittlungspraxis bei der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen (vgl. KMK 2017a, S. 6f.).

Zur Anregung der integralen, also zu der ganzen Ausbildung dazugehörenden, Persönlichkeitsentwicklung heißt es lediglich, dass es wichtig sei, einen Lebens- und Erfahrungsraum in den Fachschulen zu gestalten, die der Persönlichkeitsentwicklung dienlich ist (vgl. ebd., S. 6). Karber (2017) betont in ihrem Aufsatz zur Sozialdidaktik als Berufsfelddidaktik die Bedeutung der Erzieher*innen-Persönlichkeit bei der Anregung von Bildungs- und Erziehungsprozessen. Die Autorin erklärt mit Bezug auf Karsten (2003), dass vor allem die Reflexion von theoretischen Erkenntnissen und Praxiserfahrungen ein Bestandteil der Ausbildung sein muss (vgl. Karsten 2003, zit. nach Karber 2017, S. 91). Auch die Biografiearbeit führt zur Persönlichkeitsentwicklung innerhalb der Ausbildung, da Kompetenzen in verschiedenen Lebensphasen und Kontexten erworben werden und auf die Erzieher*innen-Persönlichkeit einwirken und damit das pädagogische Handeln beeinflussen (vgl. Karber 2017, S. 91). Göddertz & Karber (2019) haben bei ihrer Spurensuche didaktischer Prinzipien erörtert, wie es zur integralen Persönlichkeitsentwicklung kommt. Sie kommen zu dem Schluss, dass zur Entwicklung der Persönlichkeit die Schüler*innen zur kritischen (Selbst-) Reflexion eingeladen werden müssen. Der Prozess der stetigen Reflexion ist in der Fachschulausbildung zu ermöglichen, zu fördern und gleichermaßen zu begleiten (vgl. Göddertz & Karber 2019, S. 72). Förderlich zur Anregung von Reflexionsprozessen können sowohl konkrete Reflexionsfragen sein, aber auch die Arbeit mit einem Lernportfolio.

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis soll laut KMK (2017a) sichergestellt werden, indem sozial-pädagogische Praxissituationen zum Ausgangspunkt von Lernprozessen gemacht werden. Dem Lernort Praxis kommt eine besondere Bedeutung in der Fachschulausbildung zu. Wie im Abschnitt 1.1 ausgeführt ist der hohe Anteil der Praktika eine Besonderheit unter den fachschulischen Ausbildungen. Das Verhältnis der beiden Lernorte und die Kooperation werden daher gesondert im länderübergreifenden Rahmenlehrplan beschrieben (vgl. KMK 2017a, S. 7), werden aber an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt, da es hier um die Entwicklung von Unterrichtsideen geht. Wichtig ist jedoch, dass das als nicht ganz unproblematisch identifizierte Verhältnis von Theorie und Praxis (vgl. Göddertz & Karber 2019, S. 73) durch einen Unterricht, der anhand von Lernsituationen erfolgt und somit praxisorientierte Fragen aufwirft, ein Stück weit berücksichtigt werden kann.

Das Prinzip der doppelten Vermittlungspraxis weist auf die Besonderheit hin, dass die Beziehungsstruktur zwischen den Lehrer*innen und Schüler*innen in den Fachschulen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik eine Ähnlichkeit zu den Beziehungen zwischen Erzieher*innen und den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Praxis aufweisen (vgl. Karber 2017, S. 91f.). Daher sind die *„methodisch-didaktische Gestaltung sowie die komplexen Kommunikationsprozesse und die Ganzheitlichkeit des Lernens kritisch mitzudenken und zu reflektieren.“* (ebd., S. 92) Einfach ausgedrückt beschreibt dieses Prinzip, dass Lehrer*innen

durch ihre Gestaltung von Unterrichtsprozessen auf vielen Ebenen auch immer ein Vorbild für die angehenden pädagogischen Fachkräfte sind.

Neben diesen drei didaktischen Prinzipien wird im länderübergreifenden Rahmenlehrplan beschrieben, dass zur Entwicklung einer beruflichen Handlungskompetenz ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen zugrunde gelegt wird. Damit Lernen gelingt, muss in der Fachschulausbildung ein aktiver und selbstgesteuerter Lernprozess ermöglicht werden. Das heißt, dass die Schüler*innen ihren Lernprozess durch ein Mindestmaß an Motivation und Interesse eine aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen zugelassen wird und sie für ihr Lernen selbstverantwortlich sind. Darüber hinaus ist das Lernen von den Schüler*innen selbst zu steuern und zu kontrollieren. Des Weiteren wird beschrieben, dass Lernen ein Konstruktionsprozess ist und Wissen und Fertigkeiten immer an vorherige Kenntnisse anschließen müssen. Zudem ist für den Unterricht zu berücksichtigen, dass Lernen auch ein emotionaler, sozialer und situativer Prozess ist. Neben den Gefühlen, der Motivation und den soziokulturellen Einflüssen soll Lernen demnach immer in einen spezifischen Kontext eingebettet sein, der die Lerninhalte eingrenzt und einen Hintergrund der Interpretation dieser vorgibt (vgl. KMK 2017a, S. 12f., siehe auch Krapp & Weidenmann 2006, zit. nach Küls 2017a, S. 17). Auch diese Prinzipien lassen sich mit dem handlungsorientierten Ansatz vereinbaren.

Für die Erarbeitung von Unterrichtsideen, die dem Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien in der Praxis dient, ist somit einmal mehr die Wahl des handlungsorientierten Ansatzes begründet. Neben der schon integrierten Theorie und Praxis Verknüpfung müssen die Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung durch Reflexionsmomente und die Besonderheit der doppelten Vermittlungspraxis in die Planung einbezogen werden. Entsprechend des konstruktivistischen Verständnisses von Lernprozessen wird bei der Planung darauf geachtet, dass der Unterricht aktiv und zum Teil selbstgesteuert ist sowie an vorherige Erfahrungen und Kenntnisse anknüpft. Auch wird das Agieren in Gruppen und in konkreten Lernsituationen mit eingeplant.

2 Berufsrelevante digitale Medien und -kompetenzen

Dieses Kapitel befasst sich nun mit dem zentralen Teil der aufgemachten Fragestellung dieser Arbeit. Um zu erörtern, wie angehende Erzieher*innen berufsrelevante Medienkompetenzen im handlungsorientierten Unterricht erwerben können, muss an dieser Stelle als erstes geklärt werden, was zu den berufsrelevanten Medien zählt. Nun sollen hier jedoch nicht alle berufsrelevanten Medien berücksichtigt werden. Vielmehr ist es aufgrund des gesellschaftlichen Wandels und den zunehmenden und alles durchdringenden Digitalisierungsprozessen spannend zu schauen, was digitale Medien sind, welche digitalen Medien jetzt und zukünftig in den Arbeitsfeldern Staatlich anerkannter Erzieher*innen bedeutsam sind. Dabei werden die Arbeitsfelder Kindertagesstätte, offene Jugendarbeit und Heimerziehung hinsichtlich Mediativ-

sierungsprozessen bei der Zielgruppe aber auch in der unmittelbaren und mittelbaren pädagogischen Arbeit erörtert. Zum Einsatz der digitalen Medien im beruflichen Kontext bedarf es bestimmter Kompetenzen. Um die vielfältigen Kompetenzen herauszuarbeiten, wird das Medienkompetenzmodell nach Baacke (1996) vorgestellt und mit konkreten Zielvorstellungen im Schema der beruflichen Handlungskompetenz entsprechend des DQR zusammengebracht. Abschließend wird in diesem Kapitel dargestellt, welche Kompetenzen durch die Mediatisierungsprozesse in den Arbeitsfeldern Kindertagesstätte, offene Jugendarbeit und Heimerziehung jetzt und zukünftig erforderlich werden, um im finalen Kapitel Ideen vorzustellen, wie diese nun an Fachschulen entwickelt werden können.

2.1 Digitale Medien

Im Allgemeinen sind Medien „*Trägersysteme zur Informationsvermittlung*“ (Duden 2020, [Internetquelle]). Systeme, die Informationen jeglicher Art vermitteln oder weitertragen, werden als Medien bezeichnet. Bei Lepold und Ullmann (2018) heißt es: „*Medien dienen (...) der zwischenmenschlichen Kommunikation*“ (Lepold & Ullmann 2018, S. 40). Tulodziecki stellt fest, dass „*[d]as Wort „Medium“ (...) für ein Mittel oder einen Mittler bzw. etwas Vermittelndes verwendet*“ (Tulodziecki 2013, S. 4) wird. Mit den bisherigen Definitionen ergeben sich verschiedene Bedeutungszusammenhänge für den Begriff. Eine Konkretisierung ist durch die Unterscheidung von technischen und nicht technischen Medien gegeben. Zu den klassischen, nicht technischen Medien werden Zeitungen, Bücher und Plakate gezählt. Diese sollen hier nicht weiter thematisiert werden. Wenn im folgendem von Medien die Rede ist, sollen darunter immer technische Geräte verstanden werden, die als Mittler Informationen aufnehmen, verarbeiten, übertragen, speichern, weitergeben und präsentieren (vgl. Tulodziecki 2013, S. 7f.). Mit dieser Definition zeigt sich nun immer noch eine enorme Vielfalt von Medien, daher ist die Differenzierung zwischen alten und neuen Medien sowie die Unterteilung in analoge und digitale Medien gängig (vgl. Moser 2019, S. 20). Erstere nimmt eine Unterscheidung über die Zeit vor. Diese scheint jedoch wenig nützlich, da die Entwicklung von neueren Medien recht schnell verläuft. Die Differenzierung von analogen und digitalen Medien erfolgt an der Art der Nutzeraktionen, die mit den Medien möglich sind. Analoge Medien wie Audio- und Videokassetten, Schallplatten, CDs bieten eine Informationsvermittlung in eine Richtung. Rezipient*innen können diese Medien ansehen bzw. anhören und dabei Informationen aufnehmen, eine Interaktion ist jedoch nicht möglich. Digitale Medien hingegen können auf Nutzer*innen reagieren, eine Interaktion zwischen Medium und Mensch ist vollziehbar. Digitale Medien sind immer auch elektronische Medien, die vereinfacht beschrieben mit digitalen Codes die Aufzeichnung, Speicherung, Verarbeitung, Darstellung, Verteilung und Bearbeitung ermöglichen (vgl. Lepold & Ullmann 2018, S. 42). Das Zeitalter der digitalen Medien „*begann am Ende des letzten Jahrhunderts*“ (Moser 2019, S. 20) als der Computer für den privaten Haushalt bezahlbar wurde (vgl. ebd.). Seither haben sich verschiedene digitale Medien entwickelt und werden aktuell immer weiterentwickelt. Zu den

gegenwärtig relevanten digitalen Medien zählen: Smartphones, Computer bzw. Laptop, digitales Fernsehen und Radio, Tablets, digitale Kameras, Spielekonsolen, E-Books, Wearables, digitale Hausanlagen und Haushaltsgeräte, die sich unter anderem mit Apps steuern lassen (vgl. Lepold & Ullmann 2018, S. 43).

Laut der letzten Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (mpfs 2020) haben 99 % aller Befragten ein Smartphone im Haushalt (vgl. mpfs 2020, S. 5). Ein Smartphone ist ein mobiles Telefon. Dieses Gerät dient nicht nur dem Telefonieren, sondern bietet vielfältige Funktionen. Wie mit einem Computer ist es mithilfe von sogenannten Apps (Anwendungsprogrammen) möglich, Nachrichten an andere Nutzer*innen oder in das Internet zu versenden, Texte, Fotos, Videos und Audios zu erstellen, zu bearbeiten, zu senden, zu speichern, zu veröffentlichen (vgl. Walkling 2021 [Internetquelle]). Über einen Computer oder Laptop, also elektronische Rechenmaschinen, verfügen 98 % der Haushalte im Jahr 2019 (vgl. mpfs 2020, S. 5). Tablets sind in 63 % aller befragten Haushalte vorhanden (vgl. ebd., S. 5). Es handelt sich dabei um flache, rechteckige Geräte, die aussehen wie ein Tablett. Die Geräte sind drahtlose und tragbare Computer, die sowohl einen Zugang zum Internet ermöglichen als auch die Produktion und Wiedergabe von Musik, Videos und Bildern zulassen. Die Nutzungsvarianten wie Spiele, Textverarbeitung, Nutzung des Internets, Kalender u. v. m. sind durch die Installation von Apps vielfältig. Tablets verfügen in der Regel nicht über eine Tastatur, sondern lassen sich über den Touchscreen (berührungsempfindliche Bildschirmoberfläche) steuern (vgl. Walkling 2021 [Internetquelle]).

Smartphone, Tablet und Computer werden im Folgenden auf Berufsrelevanz hin überprüft, da sie unterschiedliche digitale Medien in sich vereinen. Dort, wo noch vor einigen Jahren verschiedene Trägermedien wie digitale Foto- und Videokameras, E-Books, Spielekonsolen einzeln angeschafft werden mussten, sind nun Smartphones, Tablets und Computer in den Haushalten aufzufinden (vgl. Moser 2019, S. 34). Auf allen drei Geräten lassen sich Bilder ansehen, bearbeiten und speichern, ebenso wie Texte und Bücher. Das Erstellen von Fotos ist mit Smartphone und Tablet möglich, da sie in der Regel bereits eine Kamera integriert haben. Spiele und weitere spezifische Anwendungsprogramme sind ebenfalls auf allen drei Geräten verwendbar. Zudem bieten die genannten digitalen Medien einen Zugang zum Internet, lassen sich die verschiedensten Informationen weltweit suchen, abrufen und verbreiten (vgl. Moser 2019, S. 34).

Im Folgenden wird erörtert, inwiefern Smartphones, Tablets und Computer in den Arbeitsfeldern Staatlich anerkannter Erzieher*innen bedeutsam sind.

2.2 Einsatz digitaler Medien in den Arbeitsfeldern Staatlich anerkannter Erzieher*innen

Wenn nun im Folgenden herausgearbeitet wird, wie die digitalen Medien in den Arbeitsfeldern von Erzieher*innen eingesetzt werden, so ist dies auch eine Frage nach Mediatisierung in

Kindertagesstätten, Jugendarbeit und Heimerziehung. Mit dem Begriff der Mediatisierung werden Prozesse, „*der gesellschaftlichen Entwicklung, die mit der immer stärkeren Durchdringung der Gesellschaft durch technische Medien zusammenhängen*“ (Moser 2019, S. 5) zusammengefasst. Diese Durchdringung in den Arbeitsfeldern wird auf verschiedenen Ebenen betrachtet. Zunächst wird beschrieben, inwiefern die Lebenswelt der Klientel mediatisiert ist. Darüber hinaus ist darzustellen, ob und wie Tablets, Computer und Smartphones für Erziehungs- und Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen eingesetzt werden. Für „*jegliche erzieherischer Einflussnahme und pädagogische Begleitung des Medienumgangs von Kindern und Jugendlichen*“ (Fleischer & Hajok 2019, S. 62) wird der Begriff Medienerziehung in den folgenden Abschnitten verwendet. Jedoch unterliegen nicht nur die Lebenswelten junger Menschen sogenannten Mediatisierungsprozessen und macht Medienerziehung notwendig. Digitale Medien verändern auch Arbeitsprozesse in sozialpädagogischen Einrichtungen (vgl. Kutscher, Ley & Seelmeyer 2015). Damit gilt es ebenfalls darzustellen, inwiefern die mittelbaren Tätigkeiten von Erzieher*innen in den Arbeitsfeldern mit digitalen Medien durchgeführt werden.

2.2.1 Einsatz digitaler Medien in Kindertagesstätten

Wenn es also nun um die Frage geht, ob und wie digitale Medien in den Kindertagesstätten einzubringen sind, gibt es mehrere fachliche Publikationen, die dafür plädieren und beschreiben, wie ein sinnvoller Einsatz gelingen kann (vgl. Behr 2019; Hajok 2019; Moser 2019; Bostelmann 2018; Lepold & Ullmann 2018; Roboom 2018). Nicht unerwähnt bleiben darf aber, dass es durchaus skeptische pädagogische Fachkräfte und Autoren wie Spitzer (u. a. 2012) und Fröhlich-Gildhoff & Fröhlich-Gildhoff (2017) gibt, die den Ansatz vertreten, man müsse Kinder und Jugendliche vor digitalen Medien bewahren (vgl. Moser 2019, S. 49ff). Oft sind es jedoch Unsicherheiten, Berührungängste oder auch Skepsis, wenn es um die Frage nach digitalen Medien in Kindertageseinrichtungen geht (vgl. Behr 2019, S. 138; Friedrichs-Liesenkötter 2016). Dass digitale Medien in Kindertageseinrichtungen eine Rolle spielen (sollen), zeigt sich ebenso in den Bildungsplänen für den Elementarbereich in den einzelnen Bundesländern. Lepold & Ullmann (2018) stellen bei einer Betrachtung der Bildungspläne fest, dass in 14 von 16 Bundesländern digitale Medien beschrieben werden und medienpädagogische Bildung als eigener Bildungsbereich hervorgehoben wird (vgl. Lepold & Ullmann 2018, S. 20). Da Bildungspläne auch überarbeitet werden, ist anzunehmen, dass seit dem Vergleich oder vielmehr in näherer Zukunft auch in allen anderen Bildungsplänen die Bedeutung und der Einsatz digitaler Medien in den Kindertageseinrichtungen thematisieren werden. Empirische Daten, inwiefern diese Medien in Kindertagesstätten genutzt werden, liefert die Stiftung Haus der kleinen Forscher (HdkF) die 2017 eine repräsentative Telefonumfrage durchgeführt haben. Die zentrale Fragestellung war „*Wie nutzen Erzieherinnen und Erzieher digitale Geräte in Kitas?*“ (HdkF 2017). Zur Geräteausstattung wurde festgestellt, dass in fast allen (99 %) Kindertageseinrichtungen mindestens ein Gerät zur Verfügung steht. Das ist sehr häufig (92 %) eine Digitalkamera, ein stationärer Computer (82,3

%) und/oder Laptop (81,5 %). Zudem gibt es in 60,6 % der Einrichtungen einen Beamer (vgl. HdKF 2017, S. 4 & S. 6). „In mehr als einem Drittel der Kitas stehen im Durchschnitt sogar 4 verschiedene Gerätearten für Erzieher/-innen bereit“ (ebd., S. 4). Zur Nutzung der Geräte wird festgestellt, dass die Kinder und die Erzieher*innen bei 70,7 % der Befragten gemeinsam in Gebrauch haben können (vgl. ebd., S. 5). Zusammen benutzt wird am häufigsten das Tablet. 11,9 % der Einrichtungen haben dieses Gerät und in 7 % benutzen nicht nur die Fachkräfte das Tablet, sondern auch die Kinder (vgl. ebd., S. 6). Weitere Gerätetypen, die Erzieher*innen nutzen können, sind das Smartphone bei 6,7 % und ein Smartboard bei 5,2 %. Diese werden jedoch sehr selten von Kindern und Erzieher*innen gemeinsam benutzt (vgl. ebd.). Zur Zufriedenheit mit der technischen Ausstattung mit digitalen Geräten wurden die Fach- und Leitungskräfte auch befragt. Hier zeigt sich, dass etwas über die Hälfte (58,1 %) der Befragten angaben sie sind voll und ganz oder eher zufrieden (vgl. ebd., S. 7). Zur Einstellung der Fachkräfte bezüglich der Nutzung digitaler Medien in Kindertageseinrichtungen wurde festgestellt, dass 75,2 % der Befragten es befürworten, dass Kinder die Möglichkeit in den Einrichtungen haben, einen verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Geräten gemeinsam mit den Fachkräften zu lernen (vgl. ebd., S. 9). Jedoch begleiten 47,9 % der Erzieher*innen die Kinder nie bei der Benutzung von digitalen Medien. 1,6 % der Befragten gaben an, dass sie täglich die Mediennutzung der Kinder begleiten (vgl. ebd., S. 10). Zum Zeitpunkt der Befragung hatten 78,2 % der Einrichtungen kein Medienkonzept, welches den Einsatz und den Umgang mit digitalen Medien definiert (vgl. ebd., S. 12).

Es ist also festzuhalten, dass digitale Medien wie Digitalkameras, Computer und Tablets bereits in den Kindertageseinrichtungen vorhanden sind und teilweise auch von den Kindern genutzt werden können. Viele der Einrichtungen verfügen jedoch noch über kein Medienkonzept und so ist es nicht verwunderlich, dass die pädagogischen Fachkräfte den Umgang mit digitalen Medien von Kindern zwar überwiegend befürworten, allerdings nur ein geringer Anteil die Mediennutzung aktiv begleiten. Erhoben wurden bedauerlicherweise keine Informationen darüber, wofür die vorhandenen Geräte genutzt werden.

Dass digitale Medien Kindern in Einrichtungen nicht vorenthalten werden sollten, begründen die Autoren einstimmig damit, dass Kinder in ihrer Lebenswelt von digitalen Technologien wie Smartphones, Fernsehen und Computer umgeben sind und es Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist, die Bedingungen in denen Kinder aufwachsen, zuberücksichtigen und sie in ihrer Entwicklung zu unterstützen (vgl. Behr 2019; Bostelmann 2018, S. 181; Eder 2018, S. 8; Roboom 2018). Nach Eder (2018) soll es Ziel pädagogischer Arbeit sein, „Kinder auf ihre Zukunft vorzubereiten und nicht auf unsere Vergangenheit“ (Eder 2018, S. 8).

Daher muss Medienerziehung als eine Aufgabe der Familien und der Kindertagesstätten angesehen werden, um Kinder „früh in die Lage zu versetzen, in einer durch Medien geprägten Welt kompetent, selbstbestimmt, sozial verantwortlich und kritisch handeln zu können“ (Neuß

2008, S. 489). Ein weiterer Grund für die Nutzung digitaler Medien in Kindertagesstätten, ergibt sich aus der Tatsache, dass Medien in den Familien unterschiedlich verfügbar und damit nicht für alle Kinder erlebbar sind. Es ist also wichtig, dass digitale Medien in den Einrichtungen genutzt werden, um die Teilhabe und Chancengleichheit bei der Medienbildung zu ermöglichen (vgl. Behr 2019, S. 139; Eder 2018, S. 8).

In der medienpädagogischen Literatur, die Bezug nimmt auf die Praxis von Kindertagesstätten, wird betont, dass digitale Medien vorrangig als ergänzendes Werkzeug eingesetzt werden sollten. Es geht nicht darum, analoge Aktivitäten zu verdrängen oder gar Primärerfahrungen, also selbst gemachte Erfahrungen aus dem Kitaalltag zu eliminieren (vgl. Bostelmann 2018, S. 183). Ziel sollte es sein, *„dass die Kinder digitale Medien als vielseitig verwendbare Informations-, Kommunikations-, Gestaltungs- und Lernmittel neben anderen kennen und kompetent nutzen lernen“* (Reichert-Garschhammer 2017 zit. nach Behr 2019, S. 139). Ganz praktisch bedeutet dies, dass Kinder beispielsweise ihre Projektaktivitäten mithilfe eines Tablets oder digitaler Kamera und Computer dokumentieren und präsentieren. Das Aufnehmen und Auswählen von Fotos, das kooperative Gestalten der Dokumentation oder auch das Erstellen eines eigenen Trickfilms oder Buches lässt Kinder die verwendeten Medien als kreative Ausdrucksmöglichkeit kennenlernen. Es schafft darüber hinaus Sprachanlässe und die Anregung, Erlebtes gemeinsam zu reflektieren (vgl. Eder 2018, S. 8; Lepold & Ullmann 2018, S. 80ff.). Auch das Erforschen und Beobachten der Natur ist mit digitalen Medien als Werkzeug ein interessanter Zugang zu Medien. So kann durch eine Internetrecherche spannendes Zusatzwissen zu den Entdeckungen in der Natur gefunden und/oder eine Tier- oder Pflanzenart bestimmt werden. Darüber hinaus kann auch das Wachstum von Pflanzen oder die jahreszeitlichen Veränderungen in der Natur durch Fotodokumentationen beobachtet werden. Ebenso ist die Aufnahme von Videos und Geräuschen ein spannender Zugang zu naturwissenschaftlichen Grunderfahrungen (vgl. Bostelmann 2018, S. 182f.; Lepold & Ullmann 2018, 82ff.). Beispiele wie diese zeigen, dass die Verknüpfung von realen Situationen und virtuellen Inhalten vielseitige Bildungsanlässe schaffen. Darüber hinaus verbreiten sich seit einigen Jahren Bilderbuch-Apps. Dies sind Anwendungsprogramme für mobile Geräte wie Smartphone und Tablet, die Kindergeschichten mit einem hohen Bildanteil präsentieren und zusätzlich interaktive Funktionen anbieten (vgl. Nefzer 2016, S. 28). So haben eine Vielzahl der Apps eine ein- und abschaltbare Vorlesefunktion und lassen sich auf verschiedene Sprachen hinsichtlich des Textes und Tones umstellen. Damit Kinder mitlesen können, wird der Text eingeblendet oder hervorgehoben, wenn der Vorleser das Wort oder den Satz ausgesprochen hat. Manche Bilderbuch-Apps laden gezielt zur Interaktion ein, indem Bildelemente angetippt werden sollen, bevor die weitere Geschichte präsentiert wird. Oder das Tablet soll eine Kippbewegung machen, bevor die nächste Seite angezeigt wird. Typisch sind auch animierte, also bewegte Bilder, Hintergrundgeräusche und die Zoomfunktion, um Bildausschnitte genauer zu betrachten (vgl. Knopf 2018, S. 27f.). Digitale Bilderbücher können nach Ritter (2013),

Nefzer (2016) und Knopf (2018) durchaus einen Mehrwert für die Bildungsprozesse von Kindern haben. Neben dem Kennenlernen des Umgangs mit dem Tablet bieten Bilderbuch-Apps „*neue Konstruktionsmöglichkeiten des literarischen Textes*“ (Ritter 2013, S. 4 zit. nach Knopf 2018, S. 25) und ergänzen damit die Literacy-Erziehung.

Neben den Möglichkeiten der Medienerziehung in Kindertageseinrichtungen wird in der Literatur auch dargelegt, welchen Mehrwert Tablet, Smartphones und Computer für die Kommunikation zwischen Erzieher*innen und Eltern, Team und Trägerkommunikation sowie für die Dokumentation der Arbeit und Entwicklungsprozesse der Kinder bieten kann (vgl. Lepold & Ullmann 2018, S. 70ff.; Schubert-Suffrian 2020, S. 15).

Für den Informationsaustausch und die Dokumentationsprozesse wurden bereits verschiedene Anwendungsprogramme für Smartphones und Tablets speziell für Kindertagesstätten entwickelt. Eine aktuelle Übersicht über Apps für mittelbare pädagogische Kitaaufgaben und deren kritische Einschätzung bieten Holand, Reichert-Garschhammer & Lorenz (2019). Mit dem passenden Programm lassen sich Elternbriefe, Aushänge, Erinnerungszettel und Mitbringlisten, die sonst in Papierform erstellt werden, digital an die Erziehungsberechtigten übermitteln und somit zeit-sparender umsetzen. Zudem können Erzieher*innen einzelnen Eltern Fotos, Texte, Video- oder Audioaufnahmen ihrer Kinder zukommen lassen. Eltern können andersherum Mitteilungen zu Betreuungsbedarf und -zeiten, auch An- und Abmeldungen zum Mittagessen, Abholberechtigungen oder andere wichtige Informationen, die das Kind betreffen, an die Erzieher*innen statt per Telefon nun per App übermitteln. Einige Apps bieten die Möglichkeit Elternbefragungen und -abstimmungen durchzuführen. Zum Teil bieten die Apps auch einen Zugriff auf Elternbildungsangebote sowie eine Übersetzungsfunktion an. In der Regel bündeln die Apps die verschiedenen Informationen datenschutzkonform und bieten für alle Eltern, Erzieher*innen, der Leitung und des Trägers jeweils den passenden Zugriff darauf (vgl. Schubert-Suffrian 2020, S. 15).

Lepold und Ullmann (2018) beschreiben darüber hinaus den Nutzen digitaler Medien für die Dokumentation der Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Zur Beobachtung werden in der Regel standardisierte Instrumente eingesetzt, um den Verlauf eines oder mehrerer Entwicklungsbereiche zu dokumentieren. Einige Beobachtungsinstrumente gibt es mittlerweile als App für Tablets oder Programm für Computer (vgl. Lepold & Ullmann 2018, S. 103f.). Pädagogische Fachkräfte können mithilfe digitaler Beobachtungsbögen „*ihre Beobachtungen digital dokumentieren und dann direkt auswerten. Die damit einhergehende Zeitersparnis liegt auf der Hand*“ (ebd., S. 104). Auch Bostelmann (2018) kommt zu dem Schluss, dass die Effizienz und Zeitersparnis digitaler Werkzeuge zur Dokumentation von Lern- und Entwicklungsprozessen nicht zu unterschätzen sei (vgl. Bostelmann 2018, S. 182). Zudem können die Beobachtungsergebnisse schneller überblickt und hinsichtlich einer bestimmten Fragestellung ausgewertet werden. Eine Zeitersparnis ergibt sich auch für die Portfolioarbeit. Ein Portfolio ist „*eine zielgerichtete*

Sammlung von Dokumenten aller Bildungspartner“ (vgl. Lepold & Ullmann 2018, S. 105) und dokumentiert die individuelle Entwicklung von Kindern in unterschiedlichen Formen. In einem Portfolio befinden sich typischer Weise Fotos, Werke der Kinder, aufgeschriebene Aussprüche der Kinder, Briefe oder Beobachtungsbeschreibungen von pädagogischen Fachkräften und auch der Eltern. Wo sonst die Momentaufnahme erst ausgedruckt oder extern zum Beispiel in einer Drogerie entwickelt werden musste, können bei digitalen Portfolios, die mit einem Tablet erstellt werden, direkt mit den Kindern angeschaut und auch ausgewählt werden. Im Portfolioprogramm können dann die Fotos zusammengestellt und mit einer Beschreibung versehen werden. Die neue Portfolioseite kann anschließend ausgedruckt und in der Portfoliomappe abgelegt werden (vgl. Lepold & Ullmann 2018, S. 106f.). Knauf (2015) betont, dass eine digitalisierte Dokumentation die Chance bieten, dass Kinder häufiger angeregt werden, ihr eigenes Lernen zu reflektieren (vgl. Knauf 2015, S. 127). Neben der Zeitersparnis ergeben sich weitere zukunftsorientierte Aspekte gegenüber der üblichen Vorgehensweise. Als positiv einzuschätzen ist, dass Kinder bei der Erstellung eines neuen Portfolioeintrages partizipieren können und bei der Bilderauswahl ganz direkt erleben, „*was das Recht am eigenen Bild bedeutet*“ (vgl. Lepold & Ullmann 2018, S. 106f.). Bei der Bildauswahl ergeben sich auch Sprachanlässe und die gemeinsame Reflexion des Momentes, der im Portfolio festgehalten werden soll. Wenn pädagogische Fachkräfte digitale Medien wie Tablets im Alltag für Beobachtungs- und Dokumentationsprozesse einsetzen, können Kinder digitale Medien auch als Arbeitsinstrument erleben (vgl. Lepold & Ullmann 2018, S. 106f.). Auch wenn die Dokumentation und Kommunikation durchaus zeitsparender ist, sollen digitale Medien nicht die sozialen Beziehungen ersetzen (vgl. Bostelmann 2018, S. 184). Zu beachten ist, dass die Anwendung dieser Beobachtungsinstrumente das Einverständnis der Eltern hinsichtlich des Datenschutzes erforderlich macht (vgl. ebd., S. 105).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass digitale Medien in den meisten Bildungsplänen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen als eigener Bildungsbereich hervorgehoben werden. Auch wenn die meisten pädagogischen Fachkräfte den Einsatz von digitalen Medien befürworten, so liegt häufig kein Medienkonzept in den Einrichtungen vor, das den Umgang mit digitalen Medien regelt. Darüber hinaus ist die Ausstattung mit Geräten noch ausbaubar. Insbesondere Tablets können in Kindertageseinrichtungen als Werkzeuge eingesetzt werden, um vielfältige Bildungsprozesse anzuregen und Kinder zur Kreativität und Produktivität einladen. Spezielle Apps wie Bilderbuch-Apps ermöglichen erste spielerische Erfahrungen mit der Bedienung der Geräte. Außerdem erweitern diese Apps die Literacy-Erziehung. Zur Reflexion und Kommunikation regen digitale Medien in Kindertagesstätten an, indem sie zur Dokumentation von Entwicklungsprozessen gebraucht werden. Eine Vereinfachung von Arbeitsprozessen ergibt sich vor allem, wenn spezielle Anwendungen für die Kommunikation nach innen und außen genutzt werden.

2.2.2 Einsatz digitaler Medien in der offenen Jugendarbeit

Den Einsatz digitaler Medien im Bereich der offenen Jugendarbeit begründen die Autoren vorrangig damit, dass die Lebenswelt junger Menschen bereits mediatisiert ist (vgl. Röhl 2020; Hajok 2019; Fehrlen & Koss 2019; Mayrhofer & Neuburg 2019; Fromme 2013). Im Rahmen von Jugendarbeit nach § 11 SGB VIII sollen jungen Menschen Angebote zur Verfügung gestellt werden, die der Förderung ihrer Entwicklung dienlich sind und an deren Interessen anschließen. Dabei sollen die Angebote von den jungen Menschen *„mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“* (§ 11 SGB VIII). Da Jugendarbeit sich an den Interessen orientieren sowie von jungen Menschen mitbestimmt und mitgestaltet werden soll, muss an dieser Stelle dargelegt werden, welche digitalen Medien Jugendliche besitzen und wofür sie genutzt werden.

Die JIM-Studie (Jugend, Information, Medien) als Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (mpfs) zeigt deutlich, wie mediatisiert der Alltag von Jugendlichen in Deutschland ist. Die 2019 durchgeführte repräsentative telefonische Befragung legt dar, dass die Jugendlichen mit verschiedenen Mediengeräten aufwachsen (vgl. mpfs 2020, S. 5). So besitzen 93 % der Jugendlichen ein Smartphone und 65 % einen Computer bzw. Laptop. 25 % der Befragten haben ein Tablet. Darüber hinaus haben 50 % der Jugendlichen einen Fernseher, 41,5 % haben eine tragbare und/oder feste Spielekonsole, 41 % verfügen über ein Radio und 33 % besitzen einen MP3-Player bzw. iPod zum Musikhören. Darüber hinaus besitzen 13 % der Jugendliche Wearables und 10 % einen E-Book-Reader sowie 8 % einen eigenen digitalen Sprachassistenten (vgl. ebd., S. 7). Auch wenn vielfältige Medien den Jugendlichen zur Freizeitgestaltung zur Verfügung stehen, so sind die häufigsten Freizeitaktivitäten bei 74,5 % der Jugendlichen das Treffen mit Freunden, 66 % gaben an, Sport zu treiben. 35 % gaben Unternehmungen mit der Familie als häufigste Freizeitaktivität an (vgl. ebd., S. 10). Festgestellt wurde zudem, dass Medien im Alltag eine große Rolle spielen. So wird das Smartphone von 92 % der Jugendlichen täglich genutzt. Auch die Nutzung des Internets unabhängig vom Gerät (89 %) und das Musik hören (77 %) gehören zur fast alltäglichen Mediennutzung. Tablet-PCs werden lediglich von 23 % der Jugendlichen mehrmals pro Woche verwendet (vgl. ebd., S. 12). Digitale Spiele mit Computer, Konsole, Tablet oder Smartphone zählen ebenso zum Medienalltag von 63 % der jungen Menschen (vgl. ebd., S. 44).

Zur Internetnutzung wird von den Jugendlichen angegeben, dass sie schätzungsweise 205 Minuten pro Tag online sind. Dabei teilt sich die Nutzungszeit zu 33 % für den Bereich Kommunikation, 26 % für das Spielen im Internet, 10 % für die Suche nach Informationen und 30 % zur Nutzung von Unterhaltungsangeboten wie Musik hören, Videos oder Bilder ansehen, auf (vgl. mpfs 2020, S. 25). Als beliebteste Internetangebote sind Youtube, Whatsapp, Instagram, Google und Netflix am häufigsten genannt worden (vgl. ebd., S. 27). Bei Youtube handelt es sich um ein

Internet-Videoportal zum Videos anschauen, dass auch die Möglichkeit bietet, eigene Videos zu veröffentlichen (vgl. Walkling 2021 [Internetquelle]). Netflix hingegen ist ein kostenpflichtiges Internetangebot zum Filme und Serien anschauen (vgl. Medienanstalt Rheinland-Pfalz 2021a [Internetquelle]). Beide Onlineangebote dienen vorrangig der Unterhaltung. Im Bereich Kommunikation ist Whatsapp für die Jugendlichen die wichtigste App auf dem Smartphone (vgl. mpfs 2020, S. 28). Es handelt sich dabei um einen Kurznachrichtendienst, mit dem sich neben Textnachrichten und Sprachnachrichten auch Bilder und Videos mit anderen Menschen austauschen lassen. Neben der Kommunikation zwischen einzelnen Personen können darüber hinaus Gruppen gegründet werden, die einen Austausch zwischen mehreren Personen gleichzeitig ermöglichen. Seit einiger Zeit kann man diese Applikation zum Telefonieren und Videotelefonieren benutzen (vgl. Medienanstalt Rheinland-Pfalz 2021b [Internetquelle]). Dass die Nutzung von online Diensten zur Kommunikation eine große Bedeutung bei Heranwachsenden hat, zeigt sich darin, dass 93 % sich mindestens mehrmals und 86 % täglich mithilfe dieser App austauschen. Nach eigener Schätzung erhalten die Jugendlichen durchschnittlich 27 Nachrichten am Tag (vgl. mpfs 2020, S. 31). Instagram ist auch eine App für Smartphones, die von 64 % der Jugendlichen regelmäßig und von 52 % täglich genutzt wird und sowohl der Kommunikation als auch der Unterhaltung dient (vgl. ebd., S. 31). Die Nutzer von Instagram können eigene Videos und Fotos produzieren, bearbeiten und im sozialen Netzwerk veröffentlichen. Kommunikativ wird diese App dadurch, dass die veröffentlichten Inhalte von den Nutzern kommentiert und mithilfe von Symbolen bewertet werden können (vgl. Medienanstalt Rheinland-Pfalz 2021c [Internetquelle]). Die Jugendliche nutzen Instagram vorrangig, um durch die Foto- und Videodokumentation am Alltag anderer Menschen teilzuhaben, laden aber selbst auch drei bis fünf Inhalte pro Woche hoch (vgl. mpfs 2020, S. 32). Durch die Nutzung des Internets oder vielmehr des Web 2.0, dass interaktive Dienste bietet (vgl. Walkling 2021 [Internetquelle]), verändert sich der Alltag von jungen Menschen. *„Jugendliche wachsen heute ganz selbstverständlich mit digitalen Medien auf“* (Hajok 2019, S. 35). Auch im 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (2017) wird diese Entwicklung als ein Schwerpunkt thematisiert und festgestellt, dass *„die digitalen Medien zur Kommunikation, Unterhaltung, Information aber auch um produktiv, kollaborativ und manipulativ in die Netzkultur einzugreifen“* (Tillmann 2017, S. 94). Darüber hinaus stellt Hajok (2019) fest, dass junge Menschen sich die Welt der Medien überwiegend selbstständig durch Smartphones und sonstige Zugänge zum Internet erschließen und dabei selten die Begleitung und Kontrolle von Erziehenden erleben (vgl. Hajok 2019, S. 35). Daraus ergeben sich Chancen und Risiken für die Entwicklung von Heranwachsenden gleichermaßen. Als problematisch für die Entwicklung junger Menschen wird der Zugang zu jugendgefährdenden Medieninhalten wie beispielsweise Darstellungen von Gewalthandlungen, Extremismus und unsittlicher Sexualität angesehen (vgl. ebd., S. 54f.). Durch die Nutzung der Angebote des Web 2.0 werden auch Erfahrungen mit versteckten Kosten, Beeinflussung durch Algorithmus

gesteuerte Werbeeinblendungen und die Verwendung persönlicher Daten von Internet-großkonzernen als risikoreich eingeschätzt (vgl. Röhl 2020, S. 463; Hajok 2019, S. 54f.). Jugendliche erleben Letzteres oft als Dilemmasituation. Viele von ihnen wissen, dass bei kostenlosen Diensten persönliche Daten von den Großunternehmen gesammelt und verwendet werden. Eigentlich wollen sie ihre Daten schützen. Andererseits können sie nur an der digitalen Welt teilhaben, wenn sie ihre Daten preisgeben (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2018, S. 52).

Weitere Risiken werden bei Jugendlichen die digitalen Medien zur Kommunikation verwenden, gesehen. Hier besteht beispielsweise die Gefahr, Opfer von Cybermobbing, also von im Internet veröffentlichten Demütigungen durch Gerüchte oder peinliche Fotos betroffen zu sein (vgl. ebd., S. 51). 21 % der Jugendlichen gaben bei der JIM Studie *„an, dass schon einmal falsche oder beleidigende Inhalte über die eigene Person per Smartphone oder generell online verbreitet wurden“* (mpfs 2020, S. 49). Zudem kann das ständige Kommunizieren mit dem Smartphone auch zu sozialem Druck führen (vgl. Hajok 2019, S. 55; Tillmann 2017, S. 94). Die Angst, eine Nachricht oder ein Ereignis zu verpassen, immer erreichbar zu sein, kann von jungen Menschen als Stress wahrgenommen werden (vgl. BMFSFJ 2018, S. 51). Neben diesen und weiteren Risiken gibt es auch eine Reihe von Chancen, die von den pädagogischen Fachkräften im Bereich der Jugendarbeit genutzt werden können. So besteht durch die digitalen Medien und deren vielfältigen Möglichkeiten der Vernetzung und des Austausches die Chancen, mit Menschen aus der ganzen Welt in Kontakt zu kommen. Darüber hinaus bietet der Zugang zum Internet auch das Tor zu Informationen und damit zu selbstständigen Wissensaneignung und Orientierung. Die neuen Formen der Kommunikation und Kollaboration werden überdies zum Erschaffen eigener Inhalte und Strukturen genutzt und damit nicht zuletzt als eine Möglichkeit zum kreativen Selbstausdruck von Heranwachsenden wahrgenommen (vgl. Hajok 2019, S. 55; Tillmann 2017, S. 94). Hajok (2019) stellt bei der Frage nach Chancen und Risiken abschließend fest, dass sich ein Einfluss durch digitale Medien in allen Entwicklungsbereichen beobachten lässt. *„[B]ei der Identitätsbildung Heranwachsender, ihrer kognitiven, körperlich-physiologischen, sozialen, ethisch-moralischen und sexuellen Entwicklung, ebenso bei der religiösen Entwicklung und politischen Sozialisation“* (Hajok 2019, S. 55) sind durch Medienaneignungsprozesse beeinflusst. Daher sind medienerzieherische Aktivitäten, die die genannten Risiken verringern und die Potenziale nutzen, in der offenen Jugendarbeit bedeutsam (vgl. Röhl 2020, S. 465; Hajok 2019, S. 55; Brenner 2018, S. 201). Zu Bedenken ist auch, dass digitale Medien *„eine grundlegende Bedingung gesellschaftlicher Teilhabe“* (Tillmann 2017, S. 93) darstellen und nicht alle jungen Menschen gleichermaßen über einen Zugang zu digitalen Medien verfügen (vgl. ebd., S. 95). In der Broschüre zum 15. Kinder- und Jugendbericht wird unter anderem formuliert, dass Angebote zur Stärkung der Medienkompetenz und Partizipation an den Angeboten der außerschulischen Jugendbildung fest verankert sein müssen (vgl. BMFSFJ 2018, S. 54). Denn *„Wer*

nicht (digital) kommuniziert, nimmt nicht teil“ (der Bundestag 2017, S. 306). Der Einsatz digitaler Medien in der offenen Jugendarbeit ist damit hinreichend begründet. Im Folgenden wird es nun um die verschiedenen Einsatzmöglichkeiten gehen.

Mayrhofer und Neuburg (2019) systematisieren, basierend auf den Erkenntnissen des KIRAS-Forschungsprojektes *„E-YOUTH.works“*, die Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien in der offenen Jugendarbeit. Dabei unterscheiden sie in die zwei Bereiche: der medienbezogenen und der medienvermittelnden Jugendarbeit (vgl. Mayrhofer & Neuburg 2019, S. 7).

Zur medienbezogenen Jugendarbeit zählen sie zum einen die medienpädagogische Arbeit und auch die kreativ-transformative Medienarbeit. *„Medienpädagogische Arbeit meint die Vermittlung von Kompetenzen für digital interaktive Lebensräume durch Interventionen, die selbstbestimmte Mediennutzungskompetenz stärken sollen“* (ebd., S. 7). Dabei können die Angebote der Jugendarbeit einerseits technische und formale Kompetenzen stärken, indem beispielsweise Sicherheitseinstellungen in den sozialen Netzwerken ebenso thematisiert werden, wie die Recherche von Information und der kritischen Einschätzung der Glaubwürdigkeit der gefundenen Informationen. Zudem kann es im Bereich der medienpädagogischen Arbeit auch um einen selbstbestimmten und reflektierten Umgang mit der Identität im Internet gehen (vgl. ebd. S. 8). Ein praktisches Beispiel für die Umsetzung ist der Jugendschutzparcours *„stop & go“* von der Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz. Es handelt sich dabei um ein analoges gruppenpädagogisches Angebot für die Jugendarbeit, das Jugendliche spielerisch dazu anregt, sich mit den Chancen und Risiken digitaler Medien auseinanderzusetzen (vgl. Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz 2021 [Internetquelle]).

Die kreativ-transformative Medienarbeit unterstützt vor allem die Kompetenzen, die zur Gestaltung digitaler Medieninhalte bedeutsam sind (vgl. Mayrhofer & Neuburg 2019, S. 8). Die Nutzung von Medien als Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeit in Form von Fotos und Videos hat bereits eine längere Tradition in der Jugendarbeit (vgl. Röhl 2020, S. 457). Durch die Weiterentwicklung der Technik ergeben sich jedoch neue Gestaltungsräume. So kann Jugendarbeit *„[a]uch Wissen und Unterstützung zum selbstständigen Gestalten von Websites, Blogs, Vlogs oder Podcasts“* (Mayrhofer & Neuburg 2019, S. 8) anbieten. Neuere beachtenswerte Trends, die sich in der Jugendarbeit einbinden lassen, sind das Coding und Making. Coding kann als spielerischer Einstieg in das Programmieren durch Ansteuern von Robotiksystemen oder auch analogen Spielen verstanden werden (vgl. Röhl 2020, S. 458). Making ist die Bezeichnung für das kreative Gestalten und Selbstmachen, insbesondere mithilfe digitaler Medien. Dabei können zum Beispiel Projektoren aus einem Schuhkarton gebaut, Objekte mit dem 3D-Drucker hergestellt oder auch ein Acrylbild mit passender LED Beleuchtung versehen werden (vgl. Schön, Ebner & Narr 2016). Neben der Erweiterung von handwerklichem Geschick, Grundkenntnisse des Programmierens und Medienkompetenzen ermöglicht die kreativ-transformative Medien-

arbeit auch Begleitung bei der Identitätsarbeit und lässt Jugendliche Selbstwirksamkeit erfahren (vgl. Mayrhofer & Neuburg 2019, S. 8; Schön, Ebner & Narr 2016, S. 14f.).

Die medienvermittelnde Jugendarbeit wird als zweiter Bereich innerhalb der Jugendarbeit von Mayrhofer und Neuburg aufgeführt. Hierbei geht es um Aktivitäten, bei denen ein digitales Medium genutzt wird, um Informationen zu vermitteln. Dazu zählt unter anderem, dass Fachkräfte und Jugendliche die digitalen Medien zur Informationssuche und -verbreitung im Arbeitsfeld benutzen (vgl. Mayrhofer & Neuburg 2019, S. 9f.). *„Youtube-Kanäle, Blogs, Twitter, WhatsApp, Instagram, Podcasts und Wikis verkörpern eine neue Partizipationskultur und eröffnen Kindern und Jugendlichen damit die Möglichkeit, ihre Interessen und Bedürfnisse unabhängig von (sozial-)pädagogischen Impulsen zu artikulieren“* (Röll 2020, S. 459). Sie sollten daher eine ernst zu nehmende Informationsquelle dafür sein, was gerade im Trend ist und Heranwachsende beschäftigt, ohne dabei die Privatsphäre zu verletzen. Darüber hinaus beschreibt Six (2019), wie die verschiedenen online Plattformen genutzt werden können, um junge Menschen über bevorstehende Veranstaltungen zu informieren und zur Teilnahme an pädagogischen Angeboten motivieren (vgl. Six 2019, S. 169). Soziale Netzwerke werden hier zur zielgruppenspezifischen Öffentlichkeitsarbeit eingesetzt (vgl. Mayrhofer & Neuburg 2019, S. 9f.). Sie können aber auch der gemeinsamen Reflexion dienen, wenn beispielsweise Fotos eines vergangenen Ausfluges hochgeladen und von den Jugendlichen kommentiert werden (vgl. Six 2019, S. 169).

Zur medienvermittelnden Jugendarbeit zählen die Autor*innen auch die Online-Interaktion und -Intervention. Hierbei geht es darum, dass pädagogische Fachkräfte die jugendtypischen sozialen Netzwerke zur Kommunikation und Intervention nutzen. Dabei können die sozialen Medien einerseits zur Kontaktabbauung, aber auch zum Kontakthalten mit Jugendlichen eingebunden werden. Darüber hinaus sind soziale Netzwerke auch virtuelle Räume, in denen durch Fachkräfte Interventionen verschiedenster Art im Rahmen von Onlineberatungen eingesetzt werden (vgl. Mayrhofer & Neuburg 2019, S. 9f.). Auch wenn Fachkräfte durch diese Beratungssettings vor rechtlichen, ethischen und auch pädagogischen Fragestellungen stehen (vgl. Kutscher 2013, S. 194) werden hierbei vertraute Kommunikationsmittel Heranwachsender genutzt und so eine niederschwellige Beratung angeboten. Dabei können sich online und offline Beratung verschränken, wenn nämlich nach dem online Kontakt ein Treffen in der Realität anberaumt wird (vgl. Mayrhofer & Neuburg 2019, S. 10f.). Die Verwendung von sozialen Netzwerken in Internet hat Potenzial für die offene Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Six 2019, S. 168).

Insbesondere im Aktionsbereich der medienvermittelnden Jugendarbeit ergeben sich Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte. So ist beispielsweise das Thema Nähe und Distanz auf den digitalen Plattformen neu zu reflektieren. Überdies ergeben sich neue Fragestellungen hinsichtlich des Datenschutzes. Nicht zuletzt müssen Fachkräfte in der digitalen Jugendarbeit wissen, wie man adäquat kommuniziert und ein Gespür dafür entwickeln, wie man die

Aufmerksamkeit der Zielgruppe zwischen all den Informationen für seine Sache gewinnt (vgl. Mayrhofer & Neuburg 2019, S. 12f.).

Abschließend ist auch hier festzuhalten, dass der vielfältige Einsatz von digitalen Medien in der offenen Jugendarbeit eine Rolle spielen muss, nicht zuletzt, um *„Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu einem kritischen, selbstbestimmten und produktiven Umgang mit technischen Medien zu vermitteln und Kindern und Jugendlichen eine selbstbestimmte und sozial verantwortliche Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen“* (Röll 2020, S. 463), sondern auch um den Interessen von Heranwachsenden gerecht zu werden. Neben den Aktivitäten, die auf den Umgang mit Medien bezogen sind und sowohl Kenntnisse für die Mediennutzung und auch deren Risiken vermitteln, sind vor allem die kreativen Gestaltungsmöglichkeiten der Medien bereits im Portfolio der offenen Jugendarbeit verankert. Die digitalen Medien und insbesondere die sozialen Netzwerke als Vermittler von Informationen zu nutzen, bietet neue Chancen in diesem Arbeitsfeld. So kann die Öffentlichkeitsarbeit zielgruppenspezifisch dort wo junge Menschen sind, erfolgen und auch für niederschwellige Beratungen eingesetzt werden und ist damit ein Medium zur Kontaktaufnahme und -pflege.

2.2.3 Einsatz digitaler Medien in der Heimerziehung

Im Rahmen der Heimerziehung, die in der Fachliteratur auch als stationäre Jugendhilfe bezeichnet wird, sollen Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung durch pädagogische und therapeutische Angebote gefördert werden. Da es sich um eine familienersetzende Hilfeform handelt, sind diese Angebote auch immer in Verbindung mit dem Alltag zu bringen (vgl. § 34 SGB VIII). Ziel ist es, unter Berücksichtigung des Alters und des Entwicklungsstandes eine Rückkehr in die Herkunftsfamilie anzubahnen oder die Erziehung in einer anderen Familie vorzubereiten. In manchen Fällen werden junge Menschen in der Heimerziehung auch auf ein selbstständiges Leben vorbereitet. Unabhängig davon, welches konkrete Ziel die Hilfe hat, sind Jugendliche überdies hinsichtlich Berufsausbildung und der allgemeinen Lebensführung zu beraten und zu unterstützen (vgl. ebd.). In Bezug auf digitale Medien ist zu bedenken, dass die sozialen Verhältnisse, aus denen junge Menschen in die Einrichtungen kommen, unterschiedlich sind. Die Kinder und Jugendlichen in der Heimerziehung haben mitunter bisher keine angemessene Erziehung erfahren. Sie kommen zum Teil aus problematischen Familienverhältnissen und mussten dort Erfahrungen mit Gewalt, Missbrauch, Vernachlässigungen, Kriminalität und Sucht machen. Einige von ihnen haben bisher keinen Zugang zu digitalen Medien gehabt oder mussten negative Erfahrungen wie Cybermobbing sammeln. Daher ist es wichtig, diese jungen Menschen zu einem verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien zu befähigen und vor den Gefahren zu schützen (vgl. Hajok 2019, S. 195). Tillmann (2017) stellt fest, dass Jugendliche, die in stationären Jugendhilfeeinrichtungen leben, einen erschwerten Zugang zu digitalen Medien haben und dass diese häufig noch als Sanktionsmittel verwendet werden (vgl. Tillmann 2017, S.

95). Letzteres beschreibt, dass Handy-, Internet oder auch Fernsehverbot als Reaktion auf ein regelwidriges Verhalten eingesetzt wird. Aus der Sichtung verschiedener Statistiken leitet die Autorin ab, dass es in der stationären Jugendhilfe *„eine eher geringere technische Ausstattung“* (Tillmann 2018, S. 137) gibt. Da es in den Einrichtungen häufig kein WLAN-Zugang gibt und Computer meistens nur im Büro der Fachkräfte verfügbar sind, nutzen die Jugendlichen ihr Smartphone an anderen Orten mit einem Internetzugang und entziehen sich damit der Aufsicht und Kontrolle der Fachkräfte (vgl. ebd., S. 137).

Wie bedeutsam das Smartphone für junge Menschen im Allgemeinen geworden ist, dass haben die Daten der JIM Studie (mpfs 2020) im vorherigen Abschnitt bereits aufgezeigt. Welche Bedeutsamkeit ein Smartphone für Heranwachsende in einer stationären Kinder- und Jugendhilfe hat, kann aus den Studienergebnissen von Behnisch & Gerner (2014) abgeleitet werden. Im Rahmen eines Forschungsprojektes (2010 bis 2012) wurden die Handynutzung Jugendlicher in der Heimerziehung untersucht, um herauszuarbeiten, wie diese Mediennutzung den Alltag von Jugendlichen verändert, welche Bedeutung dieses Gerät für die jungen Menschen hat und wie dies von pädagogischen Fachkräften in der Praxis berücksichtigt wird (vgl. Behnisch & Gerner 2014, S. 2). Auch wenn diese Studie schon einige Jahre alt ist und die Handynutzung und nicht der Umgang mit den Smartphones thematisiert wird, so weisen die Ergebnisse eine Tendenz auf, die aktuell, wenn nicht sogar noch zugespitzt, gültig sind. Festgestellt wurde unter anderem, dass die Handynutzung von den meisten befragten Jugendlichen (77 %) als sehr wichtig eingeschätzt wird. Sie verwenden dieses Gerät am häufigsten für den Kontakt mit der Familie und mit Freunden, aber ebenso zur Unterhaltung (Musikhören) und als Werkzeug zur Alltagstrukturierung (Weckerfunktion) (vgl. ebd., S. 3). Bei Hajok (2019) heißt es dazu, dass Kinder und Jugendliche in den stationären Einrichtungen der Jugendhilfe *„digitale Medien zu[r] Information und Orientierung, Austausch und Vernetzung, Selbsta Ausdruck, Kooperation und Kollaboration“* (Wagner & Würfel 2013 zit. nach Hajok 2019, S. 194) nutzen. Jedoch gibt es in diesem Arbeitsfeld ein *„Spannungsfeld zwischen dem Wunsch jugendlicher Selbstständigkeit einerseits und dem Wunsch pädagogischer Kontrolle andererseits“* (Behnisch & Gerner 2014, S. 2) in Bezug auf den Umgang mit dem Handy. Die pädagogischen Fachkräfte wollen den jungen Menschen einen Zugang zu digitalen Medien ermöglichen und damit auch die Chance zur Teilhabe an der digitalen Welt. Jedoch fühlen sie sich verpflichtet, die Nutzung digitaler Medien zu kontrollieren und einzuschränken. Die Fachkräfte haben in den stationären Einrichtungen der Jugendhilfe eine besondere erzieherische Verantwortung (vgl. ebd., S. 5) und damit auch die Pflicht, dem Kinder- und Jugendmedienschutz und der Aufsichtspflicht nachzukommen (vgl. Hajok 2019, S. 204f.). Andererseits besteht bei jungen Menschen der Wunsch nach einem selbstständigen Umgang mit ihren Geräten (vgl. Behnisch & Gerner 2014, S. 4) und auch das Recht darauf, dass digitale Medien zur Verfügung stehen (vgl. Art. 17 UN-Kinderrechtskonvention). Nicht zuletzt ist der Zugang zu digitalen Medien wichtig für die Teilhabe, denn *„[w]er offline ist, riskiert exkludiert zu*

werden“ (Tillmann 2018, S. 137). Zur Umsetzung einer angemessenen Medienerziehung in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe schlägt Hajok (2019) die Nutzung von Informations- und Unterstützungsangeboten im Internet vor. Dort gibt es Informationen zu Sicherheitseinstellungen für Smartphone, Computer und Tablet ebenso wie Anleitungen zum Einstellen eines zeitlich begrenzten WLANs. Eine angemessene Reglementierung der inhaltlichen und temporären Nutzung von Smartphones, Computer und Konsolen lässt sich beispielsweise durch einen gemeinsam ausgehandelten Mediennutzungsvertrag schriftlich festhalten. Die Internetseite Mediennutzungsvertrag.de (Internet ABC e. V. 2021) bietet hier ein geeignetes Instrument nicht nur für Eltern, sondern auch für pädagogische Fachkräfte in familienersetzenden Einrichtungen (vgl. Hajok 2019, S. 202).

Darüber hinaus beschreibt Hajok (2019) in Anlehnung an Süß et al. (2013) fünf grundlegende Handlungskonzepte in Bezug auf den Medienumgang junger Menschen in den Hilfen zur Erziehung. *„Sie beziehen sich auf die Auswahl von Medien (Aufklären und Bewahren), auf die Mediennutzung selbst (Reflektieren und Handeln) sowie auf die Verarbeitung der dabei gemachten Erfahrungen (Reparieren)“* (Süß et al. 2013 zit. nach Hajok 2019, S. 199).

Das Aufklären über digitale Medien geschieht optimalerweise vor der Nutzung und zielt auf den Schutz und die Entwicklung von Medienkompetenz ab. Dabei werden Kinder und Jugendliche über die verschiedenen digitalen Medien aufgeklärt. In Gesprächen werden Inhalte und Funktionsweisen, die Chancen und Risiken ebenso thematisiert, wie die dahinterliegenden Interessen der App-Anbieter. Zudem kann das Aufklären auch über pädagogisch begleitete aber selbstständige Aneignung geschehen (vgl. Hajok 2019, S. 200).

Das Bewahren verfolgt hingegen das Ziel, den Zugang zu Medien in den Einrichtungen *„an den gesetzlichen Bestimmungen zum Kinder- und Jugendmedienschutz (...) zu orientieren“* (ebd., S. 200) Wie bereits beschrieben, haben pädagogische Fachkräfte hier eine besondere Verantwortung.

Den konkreten Medienumgang zu reflektieren wird auch zu den grundlegenden Handlungsansätzen in der Heimerziehung gezählt. Den eigenen Umgang mit Medien zu durchdenken, um etwas daraus zu lernen, soll nicht nur bei den Heranwachsenden angeregt werden. Erziehende nehmen eine wichtige Vorbildrolle auch bei der Mediennutzung ein und sollten sich daher selbst kritisch-reflexiv Hinterfragen. Dabei können *„gemeinsame Medienaktivitäten und die Aufarbeitung, Bewertung und Diskussion der persönlichen Medienerfahrungen“* (Hajok 2019, S. 200) zum Ausgangspunkt der Reflexionsprozesse in der stationären Jugendhilfe werden (vgl. ebd.).

Das Handeln setzt vor allem an den Chancen digitaler Medien an. Hierbei sollen digitale Medien *„für Kreativität, Selbsta Ausdruck, Kooperation und Kollaboration“* (ebd., S. 200) eingesetzt werden. Als willkommene Abwechslung im Alltag können verschiedenste Projekte *„pädagogisch begleitete learning-by-doing Prozesse“* (ebd., S. 200) initiiert werden, die nicht nur den kompetenten Umgang mit digitalen Medien stärken, sondern gleichermaßen hilfreich für das Erreichen der

Hilfeziele sein können (vgl. ebd., S. 200f.). Denkbar sind hier auch Video-, Foto-, Making- und Coding-Projekte, wie sie bereits im vorherigen Abschnitt beschrieben wurden.

Auf die Bewältigung von negativen Erfahrungen mit Medieninhalten zielt das Reparieren ab. Erfahrungen mit Cybermobbing, verängstigenden Medieninhalten, aber auch Medienabhängigkeit machen Unterstützung bei der Bewältigung erforderlich. Wichtig ist nach Hajok (2019) hierbei, möglichst frühzeitig und auch frei von Vorurteilen mit den Betroffenen ins Gespräch zu kommen. Bei negativen Medienerfahrungen, welche die Entwicklung nachhaltig beeinträchtigt haben, müssen pädagogische Fachkräfte um professionalisierte Hilfe- und Therapieangebote wissen und gegeben Falls vermitteln (vgl. ebd., S. 201). Generell müssen beim medien-erzieherischen Handeln in diesem Arbeitsfeld die spezifischen Rahmenbedingungen, Gruppenzusammensetzung und die individuellen Lebensgeschichten der Kinder und Jugendlichen beachtet werden (vgl. ebd. S. 202).

Neben diesen unmittelbaren pädagogischen Handlungen verändern sich auch die Verwaltungsprozesse in der Heimerziehung durch digitale Medien (vgl. Witzel 2020, S. 495). Zunehmend werden technische Lösungen für Dokumentationsaufgaben eingesetzt. Fallakten, Übergabeprotokolle für den Schichtwechsel, Tagesdokumentationen, diagnostische Einschätzungen und auch Erziehungs- und Hilfepläne können mit Unterstützung von Fachsoftware erstellt werden. Digitale Formen der Dokumentation und des Datenaustausches mit anderen Trägern der Jugendhilfe machen es erforderlich, dass Fachkräfte sich mit dem Thema Datenschutz intensiv befassen und Träger geeignete Systeme zur Verfügung stellen (vgl. Ley & Seelmeyer 2018, S. 142f).

Es bleibt also auch für dieses Arbeitsfeld festzuhalten, dass digitale Medien sowohl für die Klientel als auch für die dort tätigen Fachkräfte eine Rolle spielen. Die Fachkräfte, die in diesem Fall familienersetzende Aufgaben wahrnehmen, müssen durch medien-erzieherische Aktivitäten einen verantwortungsvollen Umgang mit Medien anregen, aber auch dem Kinder- und Jugendmedienschutz sowie der Fürsorge- und Aufsichtspflicht nachkommen. Es gilt hier, das Spannungsfeld zwischen Kontrollieren und dem selbstbestimmten Umgang der jungen Menschen Raum zu geben, auszubalancieren. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass der Einsatz von Dokumentationssoftware zunehmen wird.

2.3 Berufsrelevante Medienkompetenzen Staatlich anerkannter Erzieher*innen

Nachdem jetzt beschrieben wurde, in welchen Zusammenhängen digitale Medien in den Arbeitsfeldern Staatlich anerkannter Erzieher*innen Anwendung finden, gilt es nun herauszuarbeiten, welche Medienkompetenzen erforderlich sind. Dazu wird zunächst einmal erörtert, was Medienkompetenz im Allgemeinen bedeutet, um in Folgendem darzulegen, welche Medienkompetenzen Staatlich anerkannte Erzieher*innen in konkreten Anwendungszusammenhängen benötigen.

Der Begriff Medien wurde im vorangegangenen Abschnitt bereits erörtert. Auch der Begriff Kompetenz wurde im Abschnitt 1.3 als Bereitschaft und Fähigkeit, bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Befähigungen methodischer, persönlicher und sozialer Art anzuwenden, um sich in verschiedenen Situationen durchdacht und verantwortlich zu verhalten (vgl. LOAG 2012, S. 7) dargelegt. In Anlehnung an den Kompetenzbegriff nach Weinert (2001), an den sich ebenfalls die länderübergreifende Arbeitsgruppe bei ihrer Definition angelehnt hat, definiert Tulodziecki Kompetenz bezogen auf Medien folgendermaßen:

„Kompetenz in medialen Zusammenhängen bezeichnet Kenntnisse, Fähigkeiten und Bereitschaften bzw. Wissen, Können und Einstellungen (einschließlich von Wertorientierungen), die als Dispositionen für selbstständiges medienbezogenes Urteilen und Handeln gelten. Die Dispositionen umfassen sachbezogene, motivationale bzw. selbstregulatorische und sozial-kommunikative Komponenten.“ (Tulodziecki 2013, S. 11)

Im länderübergreifenden Rahmenlehrplan wird die Förderung von Medienkompetenz als Querschnittsaufgabe beschrieben. Erzieher*innen sollen junge Menschen in den verschiedenen Arbeitsfeldern bei der Entwicklung von Medienkompetenz unterstützen. Es wird erläutert, dass Medienkompetenz die Fähigkeit bezeichnet, unterschiedliche Medien und deren Inhalte entsprechend der Bedürfnisse und der eigenen Ziele zu nutzen (vgl. LOAG 2012, S. 5). Auch wenn die Arbeit mit technischen Geräten zunehmend einfacher wird (vgl. Moser 2019, S. 34), so müssen Staatlich anerkannte Erzieher*innen für den Einsatz spezifischer Anwendungen in ihrem Arbeitsalltag vielfältige Anforderungen bewältigen. Die in der Ausbildung zu erwerbenden Kompetenzen bilden eine wichtige Grundlage für das medienpädagogische Handeln in der Praxis mit verschiedenen Zielgruppen in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern (vgl. Domes 2016, S. 103). Da bisher keine konkreten Medienkompetenzen im länderübergreifenden Rahmenlehrplan formuliert sind, werden diese aus den Anwendungszusammenhängen im Abschnitt 2.2 abgeleitet und in das Kompetenzmodell von Baacke (1996) integriert.

Welches Wissen, Können und medienbezogenes Urteilen in Bezug auf Mediennutzung und -erziehung bedeutsam ist, hat Dieter Baacke (1996; 1997) bereits in den 90er-Jahren, als die ersten Computer in die Haushalte kamen, in seinem Modell der Medienkompetenz beschrieben (vgl. Baacke 1997, S. 98). Ausgehend von den technischen Entwicklungen der damaligen Zeit stellt der Autor fest, dass jeder Mensch als kommunikativ-kompetentes Lebewesen ein Rezipient*in und auch Mediennutzer*in ist. Es muss geübt und gelernt werden, sich über Medien auszudrücken und diese nicht nur zu konsumieren (vgl. Baacke 1996, S. 117). Ausgehend von der Annahme, dass Menschen in der Informationsgesellschaft die aktuellen Technologien beherrschen müssen, versteht Baacke unter Medienkompetenz *„die Fähigkeit, (...) alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire (...) einzusetzen“* (ebd., S. 119). Das Konzept der Medienkompetenz, welches viele nachfolgenden Überlegungen anderer Autor*innen stark beeinflusst hat (vgl. Tulodziecki 2013, S. 12) umfasst die vier Dimensionen: Medienkritik,

Medienkunde, Mediennutzung und -gestaltung und lässt sich auf den Umgang mit den unterschiedlichsten digitalen Medien beziehen (vgl. Baacke 1996, S. 118; Baacke 1997, S. 98f.). *Medienkunde als* Teilbereich der Medienkompetenz nach Baacke (1996), meint das Wissen über die aktuell gebräuchlichen Medien und wird in zwei Dimensionen entfaltet. Zum einen in die informative Dimension, die die Kenntnisse, welche Medien es gibt und wie sie funktionieren, beinhaltet. Diese hilft dabei abzuleiten, welche Medien für die eigenen Zwecke nützlich sind. Zum anderen zählt die instrumentell-qualifikatorische Dimension dazu. Diese beschreibt, dass Medienkunde auch die Fähigkeit, Geräte zu bedienen und sich in die Handhabung einarbeiten zu können, beinhaltet (vgl. Baacke 1996, S. 120; Baacke 1997, S. 99).

Für den Bereich der Medienkunde ist zunächst festzuhalten, dass Erzieher*innen die verschiedenen Arten von berufsrelevanten digitalen Medien kennen und über technische Grundlagen im Umgang mit diesen Medien verfügen (vgl. Bostelmann & Möllers 2018, S. 15). Im Abschnitt 2.2.1 wurde herausgearbeitet, dass vor allem Tablets, digitale Kameras und Computer in Kindertagesstätten eingesetzt werden. Für die Tablet-Nutzung gibt es unterschiedliche kindgerechte Apps wie beispielsweise Bilderbuch-Apps. Interessant ist das Tablet überdies für die Dokumentation und Kommunikation. Hierfür gibt es verschiedene Programme. Die genannten Geräte und die Anwendungsprogramme sind von Erzieher*innen zu kennen und eine Einarbeitung in neuere Geräte und Programme soll beherrscht werden. Im Bereich der Jugendarbeit und auch in der Heimerziehung sind vor allem das Smartphone und Computer bzw. Laptop und der damit verbundene Zugang zum Web 2.0 relevant (vgl. Abschnitt 2.2.2 und 2.2.3). In diesem Kontext zählt zur Medienkunde, dass Erzieher*innen wissen, welche Geräte und Anwendungen die Zielgruppe verwendet und inwiefern diese altersgerecht genutzt werden. Wichtig ist darüber hinaus, einschätzen zu können, welche digitalen Medien für die eigenen Arbeitsprozesse in der Praxis nützlich sind. Zur Medienkunde von Erzieher*innen werden auch Kenntnisse über rechtliche Aspekte wie Jugendmedienschutz und Datenschutz gezählt (vgl. Bostelmann & Möllers 2018, S. 15). Zu den Aufgaben von Erzieher*innen kann zudem gezählt werden, dass sie ihre Kenntnisse über die Funktionsweisen und Möglichkeiten zielgruppengerecht vermitteln können und sich stetig über neuere Entwicklung bei den digitalen Medien informieren (vgl. ebd., S. 15). Die Teilkompetenz *Medienkritik* beschreibt die Fähigkeit, Medieninhalte angemessen beurteilen zu können und wird von Baacke (1996) in dreifacher Weise entfaltet. Der Mensch soll sich analytisch, reflexiv und ethisch mit Medien auseinandersetzen (vgl. Baacke 1996, S. 120; Baacke 1997, S. 99; Moser 2019, S. 196). Bei Niesyto (2008) heißt es dazu: „*Die analytische Dimension der Medienkritik umfasst die Fähigkeit, problematische gesellschaftlich-mediale Prozesse angemessen zu erfassen*“ (Niesyto 2008, S. 130). Die Fähigkeit, das analytische Wissen auf die eigene Mediennutzung zu beziehen, wird zur reflexiven Dimension der Medienkritik gezählt. Die ethische Dimension verbindet die Analyse und Reflexion und führt zu einem sozial und gesellschaftlich verantwortungsvollen Umgang mit Medien (vgl. Baacke 1997, S. 98).

Im Rahmen der Medienkritik müssen Erzieher*innen die Möglichkeiten und Risiken der eigenen Mediennutzung und die der Zielgruppen analysieren und reflektieren können. Zu den Chancen wurde in den vorgestellten Arbeitsfeldern festgestellt, dass der Einsatz von digitalen Medien in der sozialpädagogischen Praxis Teilhabe und Chancengleichheit ermöglicht, da nicht alle Menschen gleichermaßen an der digitalen Welt partizipieren. Als Chance wird der Einsatz dieser Medien auch gesehen, wenn es darum geht, diese als Werkzeug für produktive und kreative Prozesse einzusetzen. So kann die Zielgruppe durch medienerzieherische Aktivitäten einen kompetenten und selbstbestimmten Umgang erlernen und digitale Medien als Instrument für Vernetzung, Austausch, Kommunikation und Kollaboration ebenso verstanden werden, wie zur Wissensaneignung und als kreative Ausdrucksmöglichkeit. Hinsichtlich der Risiken sollten Erzieher*innen reflektieren und in ihrem Handeln berücksichtigen, dass digitale Medien auch jugendgefährdende Inhalte verfügbar macht, Kostenfallen bei der Nutzung von Anwendungsprogrammen möglich sind und insbesondere bei der Smartphonennutzung zum Zweck der Kommunikation, Cybermobbing und sozialer Druck keine seltenen Phänomene sind. Erzieher*innen in allen Arbeitsfeldern müssen überdies um den Einfluss algorithmengesteuerter Werbung und die Datensammlungen von Internetgroßkonzernen wissen und die Zielgruppe dahingehend sensibilisieren. Die ethische Dimension der Medienkritik beinhaltet, dass Erzieher*innen in ihrem Arbeitskontext einen sozial und gesellschaftlich verantwortungsbewussten Umgang mit digitalen Medien pflegen und bei der Zielgruppe anregen können. Insgesamt ist unabhängig vom Arbeitsfeld zu reflektieren, welchen Einfluss die Mediennutzung auf sich selbst und die Zielgruppe hat und abzuwägen, ob Chancen oder Risiken überwiegen. Da Erzieher*innen auch digitale Zugänge zu Informationen nutzen, ist es wichtig, die Fähigkeit und Bereitschaft zu haben, diese Medieninhalte kritisch hinsichtlich der Quelle und Glaubwürdigkeit zu hinterfragen (vgl. Bostelmann & Möllers 2018, S. 15).

Die *Mediennutzung* muss laut Baacke in doppelter Weise erlernt werden. Um ein Medium zu benutzen, sollte das Wissen angewandt und verschiedene Geräte wie Tablets, Smartphones und Computer, deren Apps und Programme bedient werden. Über die Rezeption hinaus ist auch die Fähigkeit zu Interaktion mit dem Medium erforderlich (vgl. Baacke 1996, S. 120; Baacke 1997, S. 99). Zur Mediennutzung zählt somit auch das E-Mails und Whatsapp-Nachrichten Schreiben.

Im Arbeitsfeld Kindertagesstätte wurden verschiedene Nutzungszusammenhänge vorgestellt. Einerseits können digitale Geräte wie Tablets als Werkzeug zur Anregung der unterschiedlichsten Bildungsprozesse verwendet werden. Dabei werden digitale Medien häufig kreativ und gestalterisch aber auch als Informationsmedium genutzt. Als Lernmittel eingesetzt, können spezielle Anwendungsprogramme für Kinder die analogen Medien ergänzen. Ein weiterer Nutzungsbereich stellt die Dokumentation und Kommunikation mithilfe von speziellen Kindertagesstätten-Apps dar (vgl. Abschnitt 2.2.1).

Für die offene Jugendarbeit wurde die medienbezogenen und die medienvermittelnden Nutzungszusammenhänge aufgezeigt. Durch den Einsatz von verschiedenen digitalen Medien können die Medienkompetenzen der Zielgruppe gestärkt und ein produktiver, kritischer und selbstbestimmter Umgang damit angeregt werden. Darüber hinaus wurde aufgezeigt, dass insbesondere soziale Netzwerke im Internet einen wichtigen Zugang zu Jugendlichen darstellen. Erzieher*innen können diese für die Kontaktpflege mit der Zielgruppe nutzen und Öffentlichkeitsarbeit betreiben.

Erzieher*innen in der Heimerziehung setzen digitale Medien und spezielle Anwendungsprogramme zur Dokumentation der pädagogischen Arbeit ein. Darüber hinaus müssen sie sich auch mit der Mediennutzung der Klientel befassen und haben den Auftrag, den Jugendschutz und die Aufsichtspflicht zu wahren und gleichzeitig einen selbstbestimmten Umgang zu ermöglichen. Darüber hinaus sollen sie dazu befähigen, Medien verantwortungsvoll zu nutzen.

Die unterschiedlichen Nutzungsmöglichkeiten der digitalen Medien müssen spezifisch für die Arbeitsfelder von den Erzieher*innen gekannt und beherrscht werden, um gezielt medien-erzieherische Aktivitäten mit und über Medien zielgruppengerecht umzusetzen. Dabei werden die Medien vielfältig und entsprechen der Interessen und Bedürfnisse eingesetzt. Zudem sollen Erzieher*innen dazu fähig sein, digitale Medien und deren speziellen Anwendungsprogramme für die mittelbaren Tätigkeiten wie Kommunikation, Dokumentation, Kollaboration und Öffentlichkeitsarbeit unter Berücksichtigung von Datenschutz und Persönlichkeitsrechten nutzen zu können. Insbesondere bei der Kommunikation mittels digitaler Medien ist es notwendig, dass Erzieher*innen die Besonderheiten digital vermittelter Kommunikation kennen und beachten. Ebenso bedeutsam ist es, die digitalen Medien als Zugang zu Informationen zu nutzen und entsprechend des Informationsbedarfes Suchstrategien anzuwenden.

Insgesamt gilt für den Teilbereich Mediennutzung, dass in allen Arbeitsfeldern Erzieher*innen die Fähigkeit und Bereitschaft, die unterschiedlichen digitalen Medien zielgerichtet, sinn- und verantwortungsvoll einzusetzen, besitzen (vgl. Bostelmann & Möllers 2018, S. 15).

Zuletzt wird *Mediengestaltung* doppelt entfaltet. Einerseits zählen innovative, andererseits kreative Aktivitäten dazu. Innovativ meint, dass die bestehenden Medienangebote weiterentwickelt und verändert werden. Mit kreativen Aktivitäten werden vor allem die ästhetischen Ausdrucksvarianten die Medien bieten betont (vgl. Baacke 1996, S. 120; Baacke 1997, S. 99). In allen drei vorgestellten Arbeitsfeldern sind Kompetenzen zur kreativen Mediengestaltung relevant. Im Arbeitsfeld Kindertagesstätte werden Medien zur Gestaltung von Portfolios ebenso eingesetzt wie für Aushänge, Elternbriefe und die Dokumentation von Bildungsangeboten. In der offenen Jugendarbeit, in der das Web 2.0 besonders relevant für die Zielgruppe ist, sind insbesondere gestalterische Fähigkeiten für die Öffentlichkeitsarbeit in sozialen Netzwerken wichtig. Darüber hinaus sind grundlegende Fähigkeiten für die gemeinsamen kreativen Aktionen wie Videoproduktion, Fotografie und Bildbearbeitung, Websitegestaltung sowie Coding und

Making bedeutsam für dieses Arbeitsfeld. Auch in der Heimerziehung können kreativ-gestalterische Aktivitäten eingebracht werden und erfordern entsprechende Kompetenzen im Umgang mit den verschiedenen Anwendungsprogrammen.

Zur Mediengestaltungskompetenz in den vorgestellten Arbeitsfeldern kann also festgehalten werden, dass die Erzieher*innen die Fähigkeiten und die Bereitschaft haben, digitale Medien zur Erstellung von verschiedenen Medienprodukten wie Film, Fotografie, Bildbearbeitung und Aushänge, Informationsflyer und andere Materialien zur Öffentlichkeitsarbeit und Dokumentation zu verwenden. Diese Kenntnisse und Fertigkeiten werden auch dafür eingesetzt, die Zielgruppe zu mediengestalterischen Aktivitäten anzuregen und sie dabei zu unterstützen. Für die kreative Gestaltung von Medieninhalten kennen und berücksichtigen Erzieher*innen Urheber- und Nutzungsrechte. In Bezug auf die innovative Gestaltung von Medien sollen Erzieher*innen auch die Fähigkeit besitzen, Mediensysteme und Anwendungsprogramme entsprechend der Bedürfnisse anzupassen (vgl. Bostelmann & Möllers 2018, S. 15).

Medienkompetenz, die sich in die Teilbereiche Medienkunde, -nutzung, -kritik und -gestaltung gliedert, ist in vielfältigen Zusammenhängen relevant für die berufliche Praxis von Staatlich anerkannten Erzieher*innen. Sie entwickelt sich, wie alle anderen Handlungskompetenzen auch, in der aktiven Auseinandersetzung mit dem Medium, durch das selbstständige Ausprobieren und Erkunden sowie durch den Austausch mit anderen Mediennutzer*innen.

3 Handlungsorientierte Unterrichtsideen zum Erwerb berufsrelevanter Medienkompetenzen

Wie nun digitale Medien in den Fachschulunterricht im Fachbereich Sozialpädagogik eingesetzt werden können, damit angehende Erzieher*innen für ihren Beruf relevante Medienkompetenzen entwickeln, wird im folgenden Kapitel anhand von zwei handlungsorientierten Unterrichtsideen exemplarisch vorgestellt. Dabei werden zum einen die Rahmenbedingungen wie der länderübergreifende Rahmenlehrplan und den darin formulierten Prinzipien (integrale Persönlichkeitsentwicklung, Verknüpfung von Theorie und Praxis und doppelte Vermittlungspraxis) ebenso berücksichtigt wie die Prinzipien und Strukturmerkmale des handlungsorientierten Ansatzes. Die erste Unterrichtsidee bezieht sich auf das Arbeitsfeld Kindertagesstätte und den dortigen Einsatz von Tablets. Dabei werden zwei Handlungsmöglichkeiten bedacht. Als erstes wird der Einsatz von Bilderbuch-Apps thematisiert und anschließend geht es um die Möglichkeit, Tablets zur Dokumentation und Kommunikation zu verwenden. Die zweite Unterrichtsidee wird die Arbeitsfelder offene Jugendarbeit und die Heimerziehung aufgreifen. In dieser Lernsituation werden vor allem die sozialen Netzwerke als Medium für Öffentlichkeitsarbeit thematisiert und die Mediengestaltungskompetenz der Schüler*innen erweitert.

3.1 Lernsituation Tablets in der Kindertagesstätte

Die Lernsituation „*Tablets in der Kindertagesstätte?!*“ (Anlage 1) beschreibt eine Teamsitzung in einer Kindertagesstätte, in der die Einrichtungsleiterin berichtet, dass ein Vater für jede Gruppe ein Tablet spendet. Die Einrichtung hat sowohl Krippen-, Kindergarten- als auch Hortgruppen. Es wird beschrieben, dass die Erzieher*innen unterschiedliche Ideen und Einstellungen zum Thema Tablet als Arbeitsmittel in Kindertageseinrichtungen haben. Ein Erzieher findet die Spende hervorragend und sieht verschiedene Einsatzmöglichkeiten unter der Bedingung, dass sie den Altersgruppen entsprechen. Eine Horterzieherin erklärt, dass Bilderbuch-Apps entwicklungs-förderlich sind. Sie weist darauf hin, dass die Bilderbuch-Apps in unterschiedlicher Qualität angeboten werden. Eine Krippenerzieherin ist der Meinung, dass Tablets nicht für Krippenkinder geeignet sind, sie bringt aber die Idee ein, dass die Tablets zur Dokumentation von Beobachtungen und für die Portfolioarbeit genutzt werden können. Die Einrichtungsleiterin äußert dahingehend Befürchtungen hinsichtlich des Datenschutzes. Die Lernsituation endet damit, dass beschrieben wird, dass sich das Team der Einrichtung nicht gleich über den konkreten Einsatz einigen konnte, aber Übereinstimmung darüber herrscht, dass die Erzieher*innen sich über Dokumentations- und Bilderbuch-Apps informieren müssen, um eine fundierte Entscheidung zu treffen. Die Lernsituation ist so formuliert, dass die Schüler*innen sich als Teil dieses Teams verstehen und somit nun aufgefordert sind, sich umfassend über Bilderbuch-Apps und Dokumentations-Apps zu informieren.

Die Lernsituation enthält verschiedene Themen wie „*Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zur Erfassung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen*“ (LOAG 2012, S. 35), „*Literacy und Medien*“ (ebd., S. 35) als Bildungsbereich und „*Gestaltung von Lernumgebungen*“ (ebd., S. 35). Diese Inhalte sind dem Lernfeld 4 „*Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten*“ (LOAG 2012, S. 32) entnommen. Das Thema Datenschutz ist im Lernfeld 2 „*Pädagogische Beziehungen gestalten und mit Gruppen pädagogisch Arbeiten*“ (ebd., S. 25 & S. 28) integriert. Im Sinne des fächerübergreifenden Lernens soll dieses Thema hier dennoch berücksichtigt werden.

Entsprechend des Verlaufsschemas von Küls (2017b) werden die Schüler*innen zu Beginn des Unterrichts die Themen und Problemstellungen erfassen. Dies geschieht im gemeinsamen Unterrichtsgespräch, nachdem die Lernsituation (Anhang 1) gelesen wurde. Es wird angeregt, die verschiedenen Perspektiven der Akteur*innen in der Lernsituation zu erfassen. Die Lehrkraft dokumentiert die Standpunkte an einer (digitalen) Tafel oder Flipchart, um sie zu visualisieren. Anschließend werden die Schüler*innen zur Selbstreflexion angeregt und gefragt, wie ihr eigener Standpunkt zu den Themen der Lernsituation ist. In Vorbereitung auf die Unterrichtsmethode „*Debatte*“ (vgl. Meyer 2000, S. 295f.) sollen die Schüler*innen sich positionieren, ob sie für oder gegen die Annahme der Tablet-Spende sind. Entsprechend wird die Klasse in zwei Lager aufgeteilt. Die Lehrkraft moderiert die Debatte, in der die Schüler*innen ihre Argumente vortragen.

Dabei wird sie der doppelten Vermittlungspraxis gerecht und Schüler*innen können beobachten, wie solch ein Streitgespräch geleitet werden kann. Nach dem Vortragen der Argumente wird eine öffentliche Abstimmung durchgeführt und das Ergebnis dokumentiert. Die Debatte dient hier vor allem als Themeneinstieg und erste Reflexion. Unabhängig vom Ergebnis werden die Schüler im Anschluss Fragen bezüglich des Einsatzes von Bilderbuch- und Dokumentations-Apps auf Karten notieren. Sie werden in der Klasse zusammengetragen und für die Zielformulierung verwendet. Da die Schüler*innen bereits über Grundkenntnissen im Bereich Literacy, Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren und deren Bedeutung für die Entwicklung verfügen, ist anzunehmen, dass vorrangig die spezifischen Fragestellungen der Lernsituation aufgegriffen werden. In Bezug auf die Bilderbuch-Apps sind es Fragestellungen bezüglich der Qualität, welche Auswahl zur Verfügung steht, welche altersgerecht sind, welche Funktionen sie haben, welchen Mehrwert diese Apps haben und wie man diese für die Interaktion mit Kindern einsetzt. Darüber hinaus können weitere Fragen entstehen, die in der Zielformulierung berücksichtigt werden. Zum Themenbereich Dokumentation von Beobachtungen und Portfolioarbeit sind ebenso Fragen zu formulieren und Handlungsziele für die Auseinandersetzung festzuhalten. Es ist anzunehmen, dass Schüler*innen herausfinden wollen, welche Apps auf dem Markt verfügbar sind und welche Funktionen sie enthalten. Auch Nutzerbedingungen wie Kosten und Lizenzvereinbarungen der Anbieter werden hinterfragt. Im Sinne der selbstständigen und selbstgesteuerten Unterrichtsaktivitäten der Schüler*innen ist nicht vorgeschrieben, wie und mit welchen Mitteln die Auseinandersetzung zu den Fragen geschieht. Zudem werden die Arbeitsgruppen selbstverantwortlich eingeteilt und die Entscheidung, welches Themenfeld (Bilderbuch-App oder Dokumentation) zuerst bearbeitet wird, überlassen. Diese Arbeitsweise ermöglicht überdies die innere Differenzierung der Leistungsniveaus der Schüler*innen. Sie können die Fragen fachlich tiefgründig oder auch breit bearbeiten. Vorausgesetzt wird, dass die Schüler*innen motiviert sind sich verschiedene Apps anzuschauen und auf den Tablets auszuprobieren. Viele der App-Anbieter bieten kostenfreie Testversionen, die auf den Tablets der Schule installiert werden dürfen. Es werden jedoch auch Fachtexte und -bücher (u. a. Holand, Reichert-Garschhammer & Lorenz 2019; Lepold & Ullmann 2018; Nefzer 2016; Knauf 2015) zu den Themen angeboten. Darüber hinaus steht den Schüler*innen das zweibändige Lehrbuch „*Erzieherinnen + Erzieher*“ (Gartinger & Janssen 2014a/2014b) zu Verfügung. Dieses Lehrwerk bietet fachliche Grundlagen, die von den Schüler*innen genutzt werden können. Vereinbart wird, dass nach 16 Unterrichtseinheiten á 45 min von jeder Gruppe eine Bilderbuch- und eine Dokumentations-App vorgestellt wird. Für die Ergebnissicherung und Präsentationsphase sind die Schüler*innen angehalten, Arbeitsergebnisse und Erkenntnisse zu dokumentieren. Die Lehrkraft steht in der Arbeitsphase als Berater bereit und beobachtet die Gruppenarbeit. Die Präsentation der Bilderbuch-Apps wird in Kleingruppen in Anlehnung an die Methode Gruppenpuzzle durchgeführt. Dabei bilden die Schüler*innen eine neue Kleingruppe, indem je ein Mitglied aus der vorherigen

Gruppe zusammenkommen (vgl. Hänsel 2021 [Internetquelle]). So kann jede*r Schüler*in die Bilderbuch-App seiner ursprünglichen Gruppe vorstellen und alle Schüler*innen können alle Apps kennenlernen. Die Vorgehensweise wird gewählt, um einen regen Austausch, Diskussion und auch den Vergleich der Apps zu fördern. Nach der Gruppenpuzzle Methode werden die Erkenntnisse zusammengefasst und systematisiert. Hierbei werden auch Qualitätskriterien für Bilderbuch-Apps vorgestellt, der Mehrwert dieser Apps hervorgehoben (zum Beispiel in Bezug auf Chancengleichheit und Mehrsprachigkeit) sowie Funktionen beschrieben. Zudem wird mithilfe von empirischen Daten dargelegt, wie wichtig der Einsatz von digitalen Medien wie Tablets in Kindertagesstätten aktuell und zukünftig ist und die Querschnittsaufgabe „*Förderung von Medienkompetenz*“ vorgestellt. Die Erkenntnisse der Gruppen zu den Dokumentations-Apps werden von den Gruppen in der Klasse präsentiert und die Feststellungen zum Einsatz von Tablets für Dokumentationsaufgaben werden zusammengefasst. Zudem werden innerhalb der fachwissenschaftlichen Vertiefung die Grundlagen des Datenschutzes mittels eines Vortrages der Lehrkraft vorgestellt. Anschließend wird im Klassengespräch ein Mindmap zu der Frage „*Welche Einsatzgebiete gibt es noch für Tablets in Kindertageseinrichtungen?*“ erarbeitet. Die letzte Phase, in der die Arbeitsergebnisse und die Gruppenarbeit reflektiert und bewertet werden, dient vor allem der integralen Persönlichkeitsentwicklung. Die Schüler*innen werden aufgefordert, sich selbst mithilfe eines Reflexionsbogens (Anlage 3) einzuschätzen. Ebenso wird eine Phase für Feedback innerhalb der Gruppen eingeplant, in der auch die Lehrkraft eine Rückmeldung zur Arbeitsphasen und den Ergebnissen gibt. Nicht vergessen werden darf, die Abstimmung für oder gegen den Einsatz von Tablets in Kindertagesstätten nochmals durchzuführen. Die Schüler*innen sollen abschließen darüber nachdenken, ob sich ihre Meinung nach Bearbeitung der Lernsituation verändert hat.

Innerhalb dieser Lernsituation werden mehrere Themen bearbeitet und die Auseinandersetzung mit verschiedenen Apps angeregt. Durch das Recherchieren, Informieren und Ausprobieren erwerben und erweitern die Schüler*innen unterschiedliche Handlungskompetenzen. Im Folgenden werden Medienkompetenzen beschrieben, die bei dieser Unterrichtsidee erworben werden. Entsprechend der angestrebten beruflichen Handlungskompetenz (siehe Abschnitt 1.3) werden die Medienkompetenzen in Fachkompetenzen und personalen Kompetenzen in den Medienkompetenzdimensionen eingeteilt.

Fachkompetenzen im Bereich der Medienkunde:

Die Schüler*innen:

- kennen altersgerechte Bilderbuch-Apps, deren Anwendungsmöglichkeiten und Funktionen.
- arbeiten sich in die Bedienung der Apps ein.
- unterscheiden anhand von Qualitätskriterien geeignete von ungeeigneten Bilderbuch-Apps.

- kennen Apps zur Dokumentation von Beobachtungen und Portfolioarbeit,
- und arbeiten sich in die Bedienung der Apps ein.
- kennen die Funktionen und Möglichkeiten von Apps zur Dokumentation von Beobachtungen und Portfolioarbeit.
- kennen und berücksichtigen Aspekte des Datenschutzes bei der Dokumentation mit Apps.

Personale Kompetenzen im Bereich der Medienkunde:

Die Schüler*innen

- wählen verantwortungsbewusst und zielgerichtet Apps für den Einsatz in der mittelbaren und unmittelbaren sozialpädagogischen Praxis aus.
- reflektieren und formulieren ihre Haltung gegenüber dem Einsatz von Tablets in Kindertageseinrichtungen.
- erkennen ihren eigenen Informationsbedarf hinsichtlich des Einsatzes von Tablets in Kindertageseinrichtungen.

Fachkompetenzen im Bereich der Medienkritik:

Die Schüler*innen

- wissen um die Chancen und Risiken des Einsatzes von Bilderbuch-Apps bei den verschiedenen Altersgruppen.
- hinterfragen und bewerten den Nutzen von Bilderbuch-Apps für Kinder.
- wissen um die Chancen und Risiken des Einsatzes von Dokumentations-Apps.

Personale Kompetenzen im Bereich der Medienkritik:

Die Schüler*innen

- tauschen Argumente für und gegen den Einsatz von Tablets in Kindertagesstätten aus.
- setzen sich selbstständig und kritisch mit den Nutzerbedingungen der Apps auseinander.
- reflektieren Mediatisierungsprozesse und deren Auswirkungen in Kindertagesstätten.

Fachkompetenzen im Bereich der Mediennutzung:

Die Schüler*innen

- kennen und nutzen Strategien zur Informationssuche über Bilderbuch- und Dokumentations-Apps.
- kennen und bedienen Bilderbuch- und Dokumentations-Apps entsprechen der verfügbaren Funktionen.
- nutzen altersgerechte Bilderbuch-Apps zur zielgerichteten Anregung von Bildungs- und Lernprozessen.

Personale Kompetenzen im Bereich der Mediennutzung:

Die Schüler*innen:

- setzen Apps in der sozialpädagogischen Praxis verantwortungsvoll ein.

- reflektieren den Nutzen altersgerechter Bilderbuch-Apps in Kindertagesstätten.
- tauschen sich über Nutzungserfahrungen aus.

Kompetenzen im Bereich der Mediengestaltung werden in dieser Lernsituation nicht berücksichtigt. Der beschriebene handlungsorientierte Unterricht zeigt, wie die Aneignung vielfältiger Medienkompetenzen durch selbstständige Aktivitäten und Austausch ermöglicht wird.

3.2 Lernsituation Smartphones und digitale soziale Netzwerke in der offenen Jugendarbeit

Die zweite Lernsituation (Anlage 4) beschreibt die Situation eines städtischen Jugendclubs der kurz vor der Schließung steht, da er von zu wenigen jungen Menschen genutzt wird. Es wird geschildert, dass die langjährigen Mitarbeiter*innen diese Situation reflektieren und feststellen, dass sie sich nicht ausreichend auf die Veränderungen bei der Zielgruppe eingestellt haben. Die zwei Ideen, im Internet präsenter für junge Menschen zu werden und pädagogische Angebote mit Smartphones anzubieten, sind noch nicht konkret, werden aber als Chance zum Erhalt des Jugendclubs angesehen. In der Lernsituation wird anschließend ein Gespräch mit dem Bürgermeister und dem städtischen Fachreferat beschrieben. Der Bürgermeister findet die Vorschläge zum Erhalt des Jugendclubs gut und gibt zwei wichtige Hinweise. Zum einen weist er darauf hin, dass die Stadtvertreter überzeugt werden müssen und dass dies mit einer Präsentation über die Zielsetzungen gelingen könnte. Der zweite Hinweis bezieht sich auf das Vorhaben, im Internet präsenter für junge Menschen zu werden. Er sagt, dass die Anmeldung in digitalen Netzwerken mit der EDV-Abteilung erfolgen muss, da die Sicherheits- und Privatsphäreinstellungen nicht einfach sind. Die anwesende Mitarbeiterin aus dem Fachreferat der Stadt schlägt im Gespräch vor, sich mit einer Wohngruppe in freier Trägerschaft in Verbindung zu setzen. Sie sieht Möglichkeiten zur Kooperation, da sie kürzlich von einem Mitarbeiter der Wohngruppe angesprochen wurde, ob sie jemanden kennt, der Medienprojekte durchführt. Der Mitarbeiter der Wohngruppe berichtete ihr von Problemen mit Cybermobbing, übermäßigem Medienkonsum und jugendgefährdenden Inhalten auf Smartphones.

Diese komplexe Lernsituation (Anlage 4) ist im Lernfeld 6: *„Institutionen und Team entwickeln sowie in Netzwerken kooperieren“* (LOAG 2012, S. 39) verortet. In diesem Lernfeld ist vorgesehen, dass Schüler*innen Kenntnisse über Finanzierungs- und Trägerstrukturen erlangen sowie Öffentlichkeitsarbeit, Netzwerke und Kooperationen gestalten können. Zentral für die Erweiterung der Medienkompetenzen ist in dieser Lernsituation, dass sich die Schüler*innen mit sozialen Netzwerken im Internet als eine Plattform für zielgruppenspezifische Öffentlichkeitsarbeit auseinandersetzen. Die Kompetenzen im Bereich der Mediengestaltung werden erweitert, indem ein Werbeflyer sowie eine Präsentation für die Stadtvertreterversammlung mit Hilfe von ausgesuchten Gestaltungsprogrammen erarbeitet werden. Die Lernsituation beinhaltet über dieses Lernfeld hinaus die Aufforderung, eine Idee für ein medienpädagogisches Angebot zu entwickeln. Die

Entwicklung und Planung von Bildungsangeboten ist im Lernfeld 4 enthalten (vgl. LOAG 2012, S. 32). Da diese Lernsituation für das letzte Drittel der Fachschulausbildung eingeplant wird, besitzen die Schüler*innen bereits Fähigkeiten und Kenntnisse zur Gestaltung von medienpädagogischen Angeboten und verfügen über Wissen in Bezug auf Cybermobbing, jugendgefährdenden Inhalten und übermäßigen Medienkonsum. Auch wenn im Sinne des fächerübergreifenden Lernens die Möglichkeit besteht, für diese Handlungssituation ein Bildungsangebot konkret zu planen, so soll hier lediglich eine Idee entwickelt werden. Diese Entscheidung wurde getroffen, um die Schüler*innen nicht mit der Komplexität der Lernsituation zu überfordern, sondern den Schwerpunkt bei den Inhalten des Lernfeldes 6 zu belassen.

Zu Beginn dieses handlungsorientierten Unterrichts lesen die Schüler*innen die Lernsituation und werden angeregt, die soeben beschriebenen Themen und Probleme im Klassengespräch zu erfassen. Anschließend folgt eine fachwissenschaftliche Vertiefung, die der Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen zu den Themen: Finanzierungs- und Trägerstrukturen, Kooperation mit sozialpädagogischen Einrichtungen und Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit dient. Die Wissensvermittlung wird an dieser Stelle die Situation des Jugendclubs begreifbar für die Schüler*innen machen und die Chancen durch Vernetzung und Kooperation verdeutlichen. Die fachwissenschaftliche Vertiefung erfolgt in Form eines Vortrages der Lehrkraft mittels Prezi-Präsentation (vgl. Prezi inc 2021 [Internetquelle]). Die Schüler*innen erwerben in dieser Phase nicht nur Fachkenntnisse, um die Lernsituation zu verstehen, sondern sie lernen auch ein neues Präsentationsprogramm kennen. Bevor es in der folgenden Phase zur gemeinsamen Zielformulierung kommt, wird eine Reflexionsphase durchgeführt. Die Schüler*innen werden zur Reflexion ihres eigenen Medienkonsums angeregt. Sie werden gefragt, welche sozialen Netzwerke sie kennen und welche sie nutzen. Welchen Einfluss Veranstaltungswerbung in den Netzwerken auf ihr Freizeitverhalten hat und wann diese besonders ansprechend für sie war. Die Aussagen der Schüler*innen werden auf Moderationskarten festgehalten und sichtbar an einer Pinnwand befestigt. Die Reflexionsfragen sollen an dieser Stelle eine erste Idee vermitteln, welche Medien und Plattformen für junge Menschen relevant sind und verdeutlichen, welchen Einfluss die Werbung haben kann. Gefragt wird auch, wie viel Zeit täglich für digitale soziale Netzwerke aufgebracht wird. Die Reflexion in dieser Phase dient zum einen der integralen Persönlichkeitsentwicklung und Förderung der Medienkritikfähigkeit und zum anderen der Hinführung auf die Zielformulierung. Vorgesehen ist, dass die Schüler*innen einen veröffentlichungsfähigen digitalen Werbeflyer für ein medienpädagogisches Angebot und eine Präsentation für die Stadtvertreterversammlung als Handlungsprodukte innerhalb von 10 Unterrichtseinheiten fertigstellen. Die weiteren 10 Unterrichtseinheiten sind für die übrigen Phasen vorgesehen.

In der nächsten Phase des Planens und Entscheidens werden zunächst Arbeitsgruppen gebildet und Absprachen getroffen, welche Gruppe sich mit welchem digitalen Netzwerk befasst. Auch

wird von den Schüler*innen festgelegt und dokumentiert, welches Thema für das medienpädagogische Angebot von welcher Gruppe gewählt wird. Die Schüler*innen werden also im Sinne des handlungsorientierten Ansatzes an der Planung beteiligt und die Themenschwerpunkte sind an den Interessen der Lernenden orientiert. In der darauffolgenden Unterrichtsphase werden die Schüler*innen aktiv und steuern und gestalten ihren Lern- und Arbeitsprozess in Gruppen eigenverantwortlich. Dabei greifen Sie auf Vorkenntnisse zurück und recherchieren die notwendigen Informationen mit Tablets. Die Schüler*innen formulieren in den Arbeitsgruppen jeweils eine Angebotsidee, welche im Jugendclub mit Jugendlichen aus der Wohngruppe und anderen Nutzer*innen durchgeführt werden kann. Für die anschließende Gestaltung eines digitalen Werbeflyers für das Angebot und einer Präsentation für die Stadtvertretersitzung müssen auf den Tablets verschiedene Anwendungsprogramme zur Verfügung stehen. Um die unterschiedlichen Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich der Mediengestaltung zu berücksichtigen, sind komplexe und leicht verständliche Anwendungsprogramme vorzuhalten. Denkbar wäre hier der Einsatz der Apps Adobe Spark (2021), Desygner (2021) als einfache Anwendungsprogramme und Photoshop Elements, Corel Draw sowie Gimp als komplexe Grafikprogramme (vgl. Löbe 2021). Für die Erarbeitung einer Präsentation werden MS Powerpoint und Prezi vorgehalten. Die Schüler*innen können sich die Gestaltungsprogramme auswählen und eigenständig ausprobieren. Die selbstständige Auseinandersetzung mit den Programmen kann durch die Lehrkraft bei Problem und Fragen unterstützt werden. In der Phase des Präsentierens und Dokumentierens wird neben dem Festhalten von Erkenntnissen und Fragen die Methode Rollenspiel (vgl. Meyer 2000, S. 359) eingesetzt. Die Schüler*innen sollen in die Rolle der Jugendclubmitarbeiter*innen schlüpfen und vor der Klasse, die die Rolle der Stadtvertreter einnehmen, von ihren Vorhaben für den Jugendclub mittels Präsentation überzeugen. Bevor das Rollenspiel beginnt, wird die Lehrkraft den Ablauf einer Stadtvertretersitzung erläutern. Die Gruppenpräsentationen werden anschließend aus der Perspektive von Stadtvertretern in Form von Rückmeldungen bewertet. Bevor nun die Bearbeitung der gesamten Lernsituation reflektiert, bewertet und evaluiert wird, wird die Lehrkraft eine weitere fachwissenschaftliche Vertiefung vortragen. Es gilt an dieser Stelle die Erkenntnisse aus den Gruppenarbeiten zu systematisieren und zu diskutieren, welches soziale Netzwerk im Internet nun für die Öffentlichkeitsarbeit geeignet ist. Da in dieser Lernsituation nur ein Format der Öffentlichkeitsarbeit exemplarisch thematisiert wurde, werden in dieser Phase weitere Formen vorgestellt. Auch sollen an dieser Stelle Kriterien für gelungene Öffentlichkeitsarbeit besprochen werden. Die Schüler*innen können anschließend ihren Werbeflyer anhand der Kriterien bewerten. Zudem wird auch in dieser Lernsituation der Ablauf und die Leistung der Gruppenarbeit durch Selbstreflexion und Feedback der Lehrkraft bewertet, um die integrale Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen zu unterstützen.

Folgende berufsrelevante Medienkompetenzen können durch das Handeln mit digitalen Medien innerhalb dieses handlungsorientierten Unterrichts erworben werden.

Fachkompetenzen im Bereich der Medienkunde:

Die Schüler*innen

- kennen verschiedene soziale Netzwerke im Internet und wissen, dass diese für zielgruppenspezifische Öffentlichkeitsarbeit genutzt werden können.
- kennen die Funktionsweisen und Nutzungszusammenhänge verschiedener sozialer Netzwerke im Internet.
- kennen und berücksichtigen Persönlichkeitsrechte und Sicherheitseinstellungen.
- kennen verschiedene digitale Medien zur Präsentation von Arbeitsergebnissen und können sich in die Technik und Funktionsweise einarbeiten.
- kennen verschiedene Anwendungsprogramme zur Gestaltung von digitalen Werbemitteln.

Personale Kompetenzen im Bereich der Medienkunde:

Die Schüler*innen

- wählen verantwortungsbewusst und zielgerichtet digitale Medien für ein medienpädagogisches Angebot für Jugendliche aus.
- wählen zielgerichtet ein digitales Medium für die Präsentation eigener Arbeitsergebnisse aus.
- erkennen ihren eigenen Informationsbedarf hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien in der offenen Jugendarbeit und in der Heimerziehung.

Fachkompetenzen im Bereich der Medienkritik:

Die Schüler*innen

- wissen um die Chancen und Risiken von sozialen Netzwerken im Internet für die eigene Öffentlichkeitsarbeit.

Personale Kompetenzen im Bereich der Medienkritik:

Die Schüler*innen

- setzen sich selbstständig und kritisch mit sozialen Netzwerken im Internet auseinander.
- tauschen sich über Erfahrungen mit sozialen Netzwerken im Internet aus.
- reflektieren Mediatisierungsprozesse und deren Auswirkungen auf die offene Jugendarbeit.
- reflektieren den Einfluss von sozialen Netzwerken auf ihr eigenes Handeln.

Fachkompetenzen im Bereich der Mediennutzung:

Die Schüler*innen

- kennen und nutzen Strategien zur zielgerichteten Informationssuche.
- kennen und nutzen einschlägige Internetseiten mit medienpädagogischen Inhalten.

Personale Kompetenzen im Bereich der Mediennutzung:

Die Schüler*innen

- reflektieren den Nutzen eines medienpädagogischen Angebotes mit Smartphones.
- reflektieren ihr eigenes Smartphone-Nutzungsverhalten und Erfahrungen mit sozialen Netzwerken im Internet.

Fachkompetenzen im Bereich der Mediengestaltung:

Die Schüler*innen

- kennen digitale Bearbeitungswerkzeuge zur Produktion und Präsentation eigener Medieninhalte.
- verwenden digitale Bearbeitungswerkzeuge wie Textverarbeitung, Präsentationssoftware und Grafikprogramme zur Produktion von eigenen Medieninhalten.
- kennen und berücksichtigen Urheber- und Nutzungsrechte, die bei der Mediengestaltung zu berücksichtigen sind.

Personale Kompetenzen im Bereich der Mediengestaltung:

Die Schüler*innen

- wählen selbstständig geeignete Anwendungen für die Produktion und Präsentation eigener Medieninhalte.
- präsentieren ansprechende Medienprodukte der Zielgruppe entsprechend.
- bewerten ihre Medienprodukte selbstständig.

Auch diese Lernsituation zeigt, wie berufsrelevante Medienkompetenzen durch einen schüleraktiven und selbstgesteuerten Unterricht mithilfe von Tablets erweitert werden können. Insbesondere durch die Entwicklung der Handlungsprodukte (Werbeflyer und Präsentation) werden Kompetenzen zur Mediengestaltung entwickelt, die in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern von Erzieher*innen nützlich sind.

Fazit

Das Ziel dieser Bachelorarbeit war es herauszuarbeiten, wie digitale Medien im handlungsorientierten Unterricht von Fachschulen für Sozialwesen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik zum Erwerb von berufsrelevanten Medienkompetenzen beitragen können. Um dies auch mit zwei Unterrichtsideen zu belegen, wurden zunächst die Rahmenbedingungen dieser Fachschul-ausbildung vorgestellt. Grundlegend für alle Unterrichtsplanungen in diesem Arbeitsfeld für Berufspädagog*innen, sind die spezifischen Regelungen in Form von Rahmenlehrplänen für die schulische Ausbildung der Bundesländer. Diese gründen sich auf den „länderübergreifenden Rahmenlehrplan für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien“ (LOAG 2012), das „kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien“ (KMK 2017a) und dem „deutschen Qualifikationsrahmen“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020). Insbesondere der Rahmenlehrplan wurde für die Entwicklung von Unterrichtsideen herangezogen, um diejenigen fachrichtungsbezogenen Unterrichtsinhalte zu identifizieren, welche in einem Zusammenhang mit der Nutzung digitaler Medien stehen.

Wie im Abschnitt 1.2 dargestellt, können Erzieher*innen in Kindertagesstätten, offener Jugendarbeit, Ganztagschule und Hilfen zur Erziehung beschäftigt werden. Die erste Unterrichtsidee bezieht sich auf das Arbeitsfeld Kindertagesstätte, da die meisten Absolvent*innen in diesem Feld tätig werden. Die zweite Unterrichtsidee berücksichtigt vorrangig das Arbeitsfeld offene Jugendarbeit, bezieht aber auch die Heimerziehung als einen Bereich der Hilfen zur Erziehung mit ein. Um die Fachschüler*innen auf die vielfältigen Anforderungen und die verschiedenen Arbeitsfelder vorzubereiten, sind in der Ausbildung Handlungskompetenzen in einem lernfeldorientierten Unterricht zu entwickeln. Diese Handlungskompetenzen, bestehend aus Fachkompetenz und personaler Kompetenz sind wichtig, um den Herausforderungen der komplexen sozialpädagogischen Praxis durch selbstständiges, verantwortungsvolles und fachlich fundiertes Handeln gerecht zu werden. Ausgehend von beruflichen Handlungsfeldern der sozialpädagogischen Praxis werden dem Fachschulunterricht Lernfelder zugrunde gelegt, die wiederum zur Ableitung beruflicher Lernsituationen führt. Diese bieten den Schüler*innen die Möglichkeit, berufsrelevante Handlungen zu durchdenken und wann immer möglich selbst durchzuführen. Die erste Planung eines handlungsorientierten Unterrichts wurde inhaltlich dem Lernfeld 4 zugeordnet. Im Rahmen einer Lernsituation in einer Kindertagesstätte werden die Schüler*innen angeregt, sich mit dem Bildungsbereich Literacy und Medien sowie dem Thema Dokumentation von Beobachtungen auseinanderzusetzen. Entsprechend des fächerübergreifenden Lernens, ist auch das Thema Datenschutz aus dem Lernfeld 2 in der Lernsituation enthalten. Die zweite Unterrichtsidee ist im Lernfeld 6 verortet. Die Lernsituation spielt im Arbeitsfeld offene Jugendarbeit und beschreibt Träger- und Finanzierungsstrukturen sowie die Möglichkeit zur Kooperation mit einer stationären Jugendhilfeeinrichtung. Das Thema

Öffentlichkeitsarbeit aus dem Lernfeld wird ebenso in der zweiten Lernsituation aufgegriffen. Beide Lernsituationen regen die Schüler*innen an sich exemplarisch und handelnd mit den genannten Inhalten auseinanderzusetzen. Da der Ansatz des handlungsorientierten Unterrichtes den Planungen zugrunde gelegt wurde, sind überwiegend schüleraktive, selbstgesteuerte und eigenverantwortliche Arbeits- und Lernphasen in Gruppen geplant. Entsprechend des handlungsorientierten Ansatzes sind nicht nur verschiedene Unterrichtsmethoden, sondern auch die Struktur vollständiger Handlungsvollzüge berücksichtigt. Der Unterrichtsverlauf beider Ideen gliedert sich in die Phasen: Analyse der Situation, Zielformulierung, Planung von Handlungsschritten zur Zielerreichung, Durchführung und Evaluation. Da neben den vollständigen Handlungen auch Fachwissen zur Strukturierung und Orientierung vermittelt werden kann, wurden diese in notwendigen Phasen im Unterrichtsverlauf eingeplant. Diese Form des Fachschulunterrichts unterstützt die Entwicklung von Handlungskompetenzen. Die Fachkompetenzen entwickeln sich dabei zum einen durch das eigenständige Erschließen von Fachwissen, aber auch im Austausch mit Mitschüler*innen sowie durch die Vermittlung und Beratung der Lehrkraft. Personale Kompetenzen können vor allem durch die kooperativen und kommunikativen Arbeitsphasen und dessen Reflexion erweitert werden. Das Arbeiten mit beruflichen Lernsituationen enthält eine Verknüpfung von Theorie und Praxis, die es Schüler*innen erleichtert, die Erfahrungen aus dem Fachschulunterricht in die reale sozialpädagogische Praxis zu übertragen. So wird in der Bearbeitung bei der zweiten Unterrichtsidee eine Situation aus der Praxis aufgegriffen und ein Rollenspiel durchgeführt.

Die Lehrenden in den zwei handlungsorientierten Unterrichtsideen haben die Aufgabe, den Rahmen für selbstgesteuerte Lernprozesse räumlich, materiell und inhaltlich vorzubereiten, aber auch ein Vorbild für die Gestaltung und Anregung von Aneignungsprozessen zu sein. Im Unterricht selbst ist der Lern- und Arbeitsprozess zu beobachten sowie durch Beratung, Feedback und Anregung von Reflexionsprozessen zu begleiten. Spannend bei diesem Ansatz ist, dass die Arbeitswege der einzelnen Schüler*innen offenbleiben, auch wenn die Handlungsprodukte vereinbart und unterstützendes Material in Form von Fachtexten und Tablets zur Verfügung gestellt werden. Handlungsprodukte der ersten Lernsituation sind vor allem Dokumente, die erarbeitet werden. In der zweiten Lernsituation sind die Schüler*innen aufgefordert, eine Präsentation und einen Werbeflyer zu entwickeln. Bewertet wird schlussendlich nicht nur das angeeignete und reproduzierte Wissen, sondern auch die Arbeitswege und Ergebnisse werden von Schüler*innen und Lehrenden eingeschätzt. Um die integrale Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen zu unterstützen, sind am Ende des Unterrichts jeweils Reflexions- und Feedbackphasen eingeplant. Hier wird die Lehrkraft eine differenzierte Rückmeldung zu den Arbeits- und Entwicklungsprozessen geben. Hierbei wird die doppelte Vermittlungspraxis als Prinzip des sozialpädagogischen Unterrichts umgesetzt, da auch Erzieher*innen die Aufgabe haben, wertschätzende Rückmeldungen zur Entwicklung von

Kindern und Jugendlichen zu formulieren. Die Selbstreflexion wird bei den vorliegenden Unterrichtsideen durch Vorlagen unterstützt, die Schüler*innen sowohl zu einer Rückschau auf den Arbeitsprozess als auch zu den gewonnenen Erkenntnissen anregen. Die Stärken des handlungsorientierten Ansatzes sind, dass Schüler*innen ganzheitliche, an der Praxis orientierte Lernprozesse erleben und dabei Handlungskompetenzen auch im Bereich der Medienkompetenzen entwickeln.

Das zweite Kapitel hat aufgezeigt, dass zu den berufsrelevanten Medien vor allem Smartphones, Tablets und Computer gehören. Diese technischen Geräte durchdringen zunehmend unsere Gesellschaft. Die meisten Haushalte und jungen Menschen besitzen diese digitalen Medien und verwenden sie für unterschiedliche Zwecke. Auch für Erzieher*innen in den Arbeitsfeldern ergeben sich vielfältige Nutzungszusammenhänge. Da es mittlerweile einen fachlichen Konsens gibt, dass Kinder und Jugendliche nicht vor digitalen Medien und den damit verbundenen Risiken bewahrt werden müssen, sondern die Medienkompetenzen zu stärken sind, damit sie mit ihnen selbstbestimmt und verantwortungsvoll umgehen, sind medienerzieherische Aktivitäten bedeutungsvoll. Im Kindergarten können beispielsweise Tablets als Ergänzung zu analogen Medien und als Werkzeug für kreative und produktive Bildungsprozesse eingesetzt werden. Kinder lernen dann spielerisch den Umgang und die Nutzungsmöglichkeiten von Tablets kennen. Erzieher*innen können darüber hinaus ein Vorbild für das Nutzungsverhalten sein, wenn sie Tablets für Dokumentations- und Kommunikationsaufgaben einbinden. Wie und ob Erzieher*innen Tablets in Kindertageseinrichtungen einsetzen können, wird in der ersten Lernsituation thematisiert. Die Schüler*innen sind aufgefordert, sich mit Bilderbuch-Apps als Ergänzung für die Literacybildung bei den unterschiedlichen Altersgruppen einer Kindertagesstätte auseinanderzusetzen. Durch das Suchen, Ausprobieren und Analysieren einzelner Apps entwickeln die Fachschüler*innen Fachkompetenzen und personale Kompetenzen in den Bereichen Medienkunde, -nutzung und -kritik, die sie zu einem verantwortungsvollen, fachlich fundierten und selbstständigen Einsatz in der Praxis befähigen und ermutigen. Da Tablets mit spezifischen Anwendungsprogrammen auch für die Dokumentations- und Kommunikationsaufgaben in einer Kindertagesstätte genutzt werden können, wurde auch dieser Nutzungszusammenhang in der Lernsituation aufgegriffen. Die Schüler*innen befassen sich selbstständig in Gruppen mit selbst gewählten Apps und finden dabei heraus, welche Funktionen und Möglichkeiten diese bieten und welche Datenschutzaspekte beachtet werden müssen. Im handlungsorientierten Unterricht zur ersten Lernsituation erproben die Schüler*innen das eigenständige Einarbeiten in spezielle Anwendungsprogramme, erweitern also ihre Mediennutzungskompetenz und machen eigene Erfahrungen, die zu einer eigenen Haltung gegenüber den Chancen und Risiken der Tablet-Nutzung in Kindertagesstätten beiträgt.

Im Arbeitsfeld offene Jugendarbeit spielen digitale Medien wie Smartphones und Computer und der damit verbundene Zugang zum Web 2.0 eine besondere Rolle. Die meisten Jugendlichen

besitzen digitale Medien und pflegen einen intensiven und vielfältigen Umgang damit. Sie nutzen vor allem ihr Smartphone, um Informationen zu suchen, Kontakt mit anderen zu halten oder herzustellen, sich Unterhaltung und Entspannung zu schaffen, sich zu Orientieren und Präsentieren. Insbesondere die sozialen Netzwerke im Internet sind für die Jugendlichen bedeutsam. Im Rahmen von offener Jugendarbeit gilt es diese Interessen aufzugreifen und sowohl medienbezogene und -vermittelnde Aktivitäten anzubieten. Damit die Schüler*innen die Bereitschaft und notwendigen Fähigkeiten für diese Aktivitäten entwickeln, wurde das Thema digitale soziale Netzwerke exemplarisch als eine Möglichkeit zur Öffentlichkeitsarbeit in der zweiten Lernsituation aufgegriffen. Um die Schüler*innen auf diesen Verwendungszusammenhang in der Praxis vorzubereiten, sind sie aufgefordert, sich aus der Sicht einer pädagogischen Fachkraft mit den aktuell relevanten Netzwerken im Internet auseinanderzusetzen. Durch Recherchen und selbstständige Produktionen mithilfe von selbst gewählten Grafikprogrammen werden die Schüler*innen zum Handeln animiert und erwerben dabei konkrete Medienkompetenzen im Bereich der Internetnutzung, Gestaltung von eigenen Medieninhalten sowie der Kenntnisse unter anderem in Bezug auf Sicherheits- und Privatsphäreinstellungen. Auch das kritische Hinterfragen von Chancen und Risiken sozialer Netzwerke im Internet wird durch die Gruppenaktivitäten in dieser Lernsituation angeregt. Die Lernsituation beschreibt darüber hinaus exemplarisch eine nicht ganz untypische Gegebenheit eines Jugendclubs, der vor der Schließung steht. Die beschriebene Situation regt zunächst dazu an, Finanzierungs- und Trägerstrukturen sowie die Themen Kooperation und Vernetzung am Beispiel zu verstehen. Die Schüler*innen entwickeln für eine Kooperation mit einer Wohngruppe eine Idee für ein medienpädagogisches Angebot und können dabei vorhandenes Wissen aus einem vorangegangenen Unterricht aufgreifen und erweitern. Damit der Jugendclub nicht schließen muss, erarbeiten die Schüler*innen in Gruppen Präsentationen über die medienpädagogische Arbeit und die zukünftige Präsenz im Internet, um die Stadtvertreter, die über die Finanzierung entscheiden, zu überzeugen. Die Schüler*innen erleben in dieser Unterrichtssequenz einen ganzheitlichen Lernprozess in einer vollständigen Handlung insbesondere dadurch, dass die Präsentation in Form eines Rollenspiels erfolgt. Sie müssen zunächst die Inhalte der Präsentation erarbeiten, diese in eine angemessene gestalterische Form bringen und in der Rolle der Jugendclubmitarbeiter*innen darbieten. Vollständig ist auch der erste Handlungsstrang. Die Schüler*innen entwickeln zunächst eine Idee für eine medienpädagogische Aktivität, die zusammen mit Jugendlichen aus der Wohngruppe durchgeführt werden kann und bewerben diese anschließend in Form eines Werbeflyers. Dabei werden die Gruppenarbeiten wie auch in der ersten Unterrichtsidee beschrieben mit dem Medium Tablet umgesetzt.

Die entwickelten Lernsituationen und die darauf aufbauenden handlungsorientierten Unterrichtsideen in dieser Arbeit zeigen, wie berufsrelevante Medienkompetenzen in Fachschulen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik entwickelt werden können.

Im Rahmen der Entstehung der vorliegenden Unterrichtspläne wurden noch viel mehr Anwendungszusammenhänge von Smartphones und Tablets entdeckt, die es alsbald auszuprobieren gilt. Es erfordert Kreativität, digitalen Medien in den Unterricht über den Lehrplaninhalt Medienpädagogik hinaus einzubringen. Vorausgesetzt sei immer, dass es auch die entsprechenden technischen Ressourcen dafür gibt. Der Digitalpakt der Bundesregierung, verbunden, mit der durch die Pandemie beschleunigten technischen Ausstattung von Schulen, scheint ein guter Beginn zu sein, digitale Medien zunehmend in den Fachschulunterricht zu integrieren. Nicht zuletzt erfordert es auch Medienkompetenz und Mut, sich neuer Medien im Unterricht zu bedienen. Mut vor allem, weil es kaum fachrichtungsspezifische Literatur und Weiterbildungen für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht von Fachschulen für Sozialwesen gibt. Da die Mediatisierungsprozesse alles durchdringen, das private Leben und die sozialpädagogische Praxis ist es mehr denn je bedeutsam auch als Berufsschullehrer*in, Medienkompetenzen stetig zu erweitern. Nicht nur im handlungsorientierten Unterricht funktioniert das Handeln, um Handlungen zu erlernen, auch im Berufsschulunterricht kann das Ausprobieren wertvolle Erfahrungen und Kompetenzerweiterungen ermöglichen.

Anlage 1 Lernsituation „Tablets in der Kindertagesstätte!?“

Sie arbeiten als Erzieher*in in der Kindertagesstätte „*Paradieswiese*“, die sich seit vielen Jahren in freier Trägerschaft befindet. Der Kindergarten liegt an der Grenze von zwei Stadtvierteln und so ist das Einzugsgebiet sozial durchmischt. Die Kindertagesstätte hat insgesamt drei Kindergartengruppen mit jeweils 15 Kindern, drei Krippengruppen mit jeweils fünf Kindern und zwei Hortgruppen. Alles in allem ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich hoch und nicht alle Kinder können sich auf Deutsch verständigen, da sie noch nicht lange in Deutschland leben. Die Konzeption der Einrichtung gründet sich auf den Situationsansatz.

Bei der monatlichen großen Teamsitzung berichtet die Einrichtungsleiterin, dass ein Vater, der zwei seiner Kinder im Kindergarten betreuen lässt und bei einer großen Softwarefirma arbeitet, für jede Gruppe ein Tablet spendet. Der Vater habe erklärt, dass er es wichtig findet, dass Kinder in der heutigen Zeit früh den Umgang mit digitalen Geräten erlernen. Da die Einrichtungsleiterin erst am Vortag davon erfahren hat, ist sie selbst noch etwas überrumpelt von der großzügigen Spende und erklärt, dass sie noch nicht so recht weiß, was Kinder mit Tablets machen können und ob es überhaupt sinnvoll ist, diese Gerätschaften in der Einrichtung zu haben.

Paul, der jüngste Erzieher im Team, findet die Tablet-Spende hervorragend. Er erklärt, dass es vielfältige Einsatzmöglichkeiten gibt, die natürlich immer dem Alter entsprechen müssen. Die Hortgruppenleiterin Lisa meint, sie hätte sich schon einmal mit Bilderbuch-Apps beschäftigt. Sie denkt, dass Kinder mit den Apps leichter Lesen lernen können und auch sonst findet sie es gut, gerade Grundschulkinder mit diesen Geräten vertraut zu machen. Sie berichtet weiter, dass die Apps, die sie sich schon mal angeschaut hat, qualitativ sehr unterschiedlich sind und meint, man müsse genau schauen, bevor man die Bilderbuch-App auf das Tablet für die Kinder lädt. Claudia, die mit den Krippenkindern am liebsten draußen in der Natur ist, findet, dass ein Tablet nicht für ihre Kleinkinder geeignet ist. Sie hat aber davon gehört, dass man mit spezieller Software die Dokumentation von Beobachtungen und Portfolioarbeit schneller erledigen kann. Diese Idee kommentiert die Einrichtungsleiterin Simone mit dem Satz „*Oh sind da denn auch die Daten geschützt?*“. Die Teamsitzung zieht sich an diesem Tag in Länge, da eine heiße Diskussion darüber entbrennt, ob und was man mit Tablets in der Kindertagesstätte machen kann. Es zeigt sich, dass es zwei unterschiedliche Lager gibt. Die einen haben große Lust, das Tablet in der Arbeit mit Kindern altersgerecht einzusetzen. Insbesondere die Idee der Bilderbuch-Apps scheint ein interessanter Einstieg zu sein. Das andere Lager lehnt die Geräte für die pädagogische Arbeit ab. Konsens ist am Ende der Teamsitzung, dass sich alle über Bilderbuch-Apps und Dokumentations-Apps informieren müssen, bevor eine Entscheidung getroffen werden kann.

Anlage 2 Unterrichtsplan Tablets in Kindertagesstätten

Lernfeld: 4 Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten		
„Tablets in der Kindertagesstätte!“		Zeitlicher Umfang: 20 Unterrichtseinheiten
räumlich und technische Anforderungen: <ul style="list-style-type: none"> - ein Klassensatz Tablets mit Internetverbindung - Klassenraum mit (digitaler) Tafel - Gruppenarbeitsräume 		
Inhalte: <ul style="list-style-type: none"> - Bildungsbereiche Literacy und Medien - Funktionsmöglichkeiten von Bilderbuch-Apps - Qualitätskriterien für Bilderbuch-Apps - Bedeutung der Literacy- und Medienerziehung für die Entwicklung von Kindern - Tablets als Medium für Kinder - Beobachtungen mit Hilfe von Tablets dokumentieren - Datenschutz 		
<p>Voraussetzungen: Die Schüler*innen verfügen bereits über Wissen bezüglich der Entwicklung von Kindern in den verschiedenen Bildungsbereichen. Die Schüler*innen haben Kenntnis von Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen. Die Schüler*innen wissen und können Bildungsangebote für Kinder planen, durchführen und reflektieren. Die Schüler*innen kennen die verschiedenen Buchgenre und die Bedeutung für die Literacyerziehung.</p> <p>Die Schüler*innen kennen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren und die Bedeutung für die sozialpädagogische Arbeit.</p> <p>Die Schüler*innen kennen handlungsorientierten Unterricht und können ihren Lern- und Arbeitsprozess in Gruppen gestalten, Ergebnisse protokollieren und mit einem Medium präsentieren. Die Schüler*innen haben Erfahrungen mit Smartphones und Apps.</p>		
Phase:	Lernphase der Gruppe	Methoden & Medien
Problem erfassen und analysieren	<ul style="list-style-type: none"> - Themen der Lernsituation erfassen - Standpunkte der Akteure in der Lernsituation analysieren - einen eigenen Standpunkt bezüglich der Tabletnutzung in der KiTa formulieren - Fragen bezüglich des Einsatzes von Bilderbuch-Apps formulieren - Fragen bezüglich der Beobachtung und Dokumentation mit Tablets formulieren 	Lernsituation Unterrichtsgespräch und Tafelanschrieb Debatte Kartenabfrage Kartenabfrage
Ziele formulieren	<ul style="list-style-type: none"> - Ziele für die Auseinandersetzung Bilderbuch-Apps formulieren 	Protokoll

	<ul style="list-style-type: none"> - Ziele für die Auseinandersetzung mit Tablets für die Dokumentation von Beobachtung und formulieren 	
Planen und entscheiden	<ul style="list-style-type: none"> - selbstständige Einteilung in Arbeitsgruppen - entscheiden welches Themenfeld als erstes bearbeitet wird 	Protokoll
Ausführen und Durchführen	<ul style="list-style-type: none"> - die Arbeitsgruppen informieren sich über verfügbare Bilderbuch-Apps, wählen eine Apps aus - die Arbeitsgruppen probieren die Funktionen der ausgewählten Bilderbuch-App aus - die Arbeitsgruppen entwickeln Qualitätskriterien für Bilderbuch-Apps - die Arbeitsgruppen erproben den Einsatz der gewählten Bilderbuch-App - Die Arbeitsgruppen entwickeln Argumente für und gegen den Einsatz der gewählten Bilderbuch App - die Arbeitsgruppen informieren sich über verfügbare Dokumentations-Apps, wählen eine App aus - die Arbeitsgruppen informieren sich über die Funktionen, die Nutzerbedingungen und datenschutzrechtlichen Aspekte - die Arbeitsgruppen probieren eine Dokumentations-App aus - Die Arbeitsgruppen entwickeln Argumente für und gegen den Einsatz der gewählten App 	<p>Tablets mit Internetzugang</p> <p>Lehrbücher</p> <p>Fachtexte zu Bilderbuch-Apps</p> <p>Fachtexte zu Datenschutz</p> <p>Fachtexte zur Dokumentation von Beobachtungen mit Apps</p>
Präsentieren und dokumentieren	<ul style="list-style-type: none"> - Aufzeichnungen zu den Erkenntnissen und offenen Fragen anfertigen - Bilderbuch-Apps in Kleingruppen vorstellen und Erkenntnisse diskutieren - die gewählten und analysierten Dokumentations-Apps werden von den Gruppen von der Klasse vorgestellt 	<p>Dokumentationsmappe</p> <p>Gruppenpuzzle-Methode</p> <p>Präsentationsmedium</p>
Fachwissenschaftliche Vertiefung	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenfassung der erarbeiteten Erkenntnisse, ggf. Ergänzungen 	Vortrag durch die Lehrkraft

	<ul style="list-style-type: none"> - Vergegenwärtigung der Bedeutung digitaler Medien in Kindertageseinrichtungen - Ausblick auf weitere Einsatzgebiete von Tablets im Kindergarten 	<p>Klassengespräch</p> <p>Mindmap</p>
Bewerten, reflektieren und evaluieren	<ul style="list-style-type: none"> - Zweite Abstimmung, ob Tablets in Kindertagesstätten eingesetzt werden sollten - die Vorgehensweise wird von den Gruppen reflektiert und evaluiert - die Leistung der Arbeitsgruppe wird von den Schüler*innen selbst bewertet - Feedback der Lehrkraft 	<p>Klassengespräch</p> <p>Reflexionsbogen zur Gruppenarbeit</p> <p>Feedbackgespräche</p>

Anlage 3 Reflexion zur Gruppenarbeit

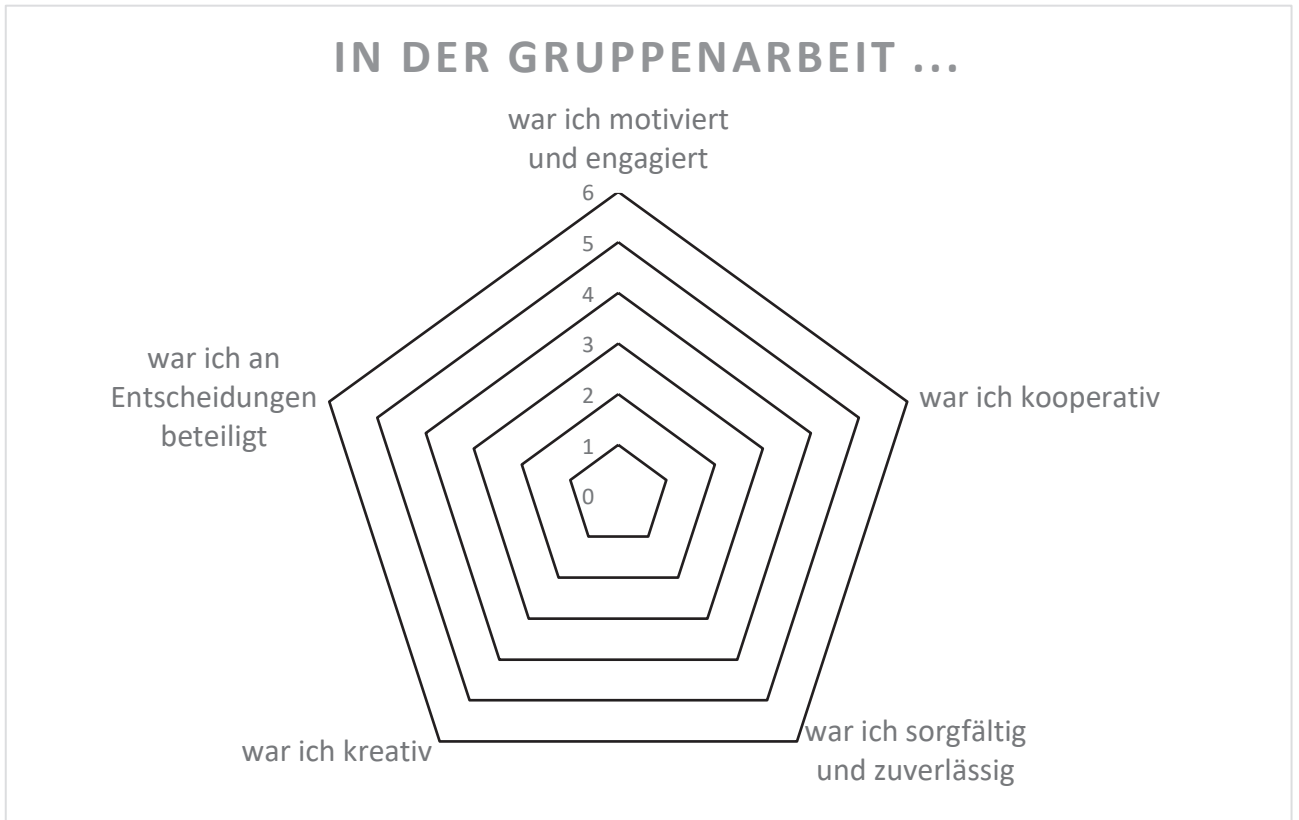


Gruppenmitglieder: _____

Lernsituation: _____

Datum: _____

Reflektiere in Einzelarbeit den gesamten Gruppenarbeitsprozess und schätze dich mithilfe der Reflexionsspinne ein. (0= trifft voll zu; 6 = trifft absolut nicht zu)



(vgl. Heislbetz & Miederer, S. 11)

Notieren hier, deine wichtigsten Erkenntnisse aus der Lernsituation.

Anlage 4 Lernsituation „Unser Jugendclub ist jetzt online“

Der städtische Jugendclub „Zum Wasserturm“ im Brennpunktviertel einer größeren Stadt existiert nun schon seit 29 Jahren. Insbesondere in den 90er-Jahren war der Club stets sehr gut besucht und eine wichtige Anlaufstelle für junge Menschen. Die Sport-, Bastel- und Kochangebote und ebenfalls die Tischtennisturniere waren immer beliebt. Auch kamen die Jugendlichen häufig, um abzuhängen und Freunde zu treffen. Jedoch gibt es seit den 2000er-Jahren immer weniger Besucher, sodass die Stadt nun überlegt, den Jugendclub zu schließen. Manuela und Torsten arbeiten bereits seit 20 Jahren in dem Jugendclub und finden es schade, dass immer weniger junge Menschen in den Jugendclub kommen. Die Dokumentation des letzten Jahres, die auch der Stadt vorgelegt werden musste zeigt, dass durchschnittlich nur vier Jugendliche im Alter von 12 bis 18 Jahren am Tag da waren. Pädagogische Angebote wie Patchwork-Decken nähen, Mädchen- und Jungsabende und den Pfannkuchen-Freitag bieten die beiden schon lange nicht mehr an, weil es zu wenig genutzt wurde. Vor dem Krisengespräch mit dem Bürgermeister, in der die Zukunft des Jugendclubs besprochen werden soll, setzen sich Manuela und Torsten zusammen und überlegen sich einen Plan. Beide müssen in der Reflexion der letzten Jahre und den schwindenden Besucherzahlen feststellen, dass sie es verpasst haben, mit der Zeit zu gehen und die Interessen der Heranwachsenden aufzugreifen. Und so wollen sie den Bürgermeister darum bitten, ein Jahr Aufschub zu bekommen, um etwas Neues und Modernes auszuprobieren. Im Gespräch mit dem Bürgermeister, bei dem auch zwei Mitarbeiterinnen aus dem Referat „Jugend, Sport und Umwelt“ anwesend sind, erzählen Manuela und Torsten von dem Plan im Internet und insbesondere auf social media Plattformen präsenter für die jungen Menschen werden zu wollen und auch pädagogische Angebote mit digitalen Medien anzubieten. Frau Schröder aus dem zuständigen Referat schlägt vor, dass sich Manuela und Torsten mit der Wohngruppe „Lichtblick“ in Verbindung zu setzen, da die Wohngruppe gerade auf der Suche nach einem präventiven Medienprojekt für ihre Bewohner ist. Torsten kennt die Wohngruppe in freier Trägerschaft. Vor einigen Jahren kamen die Mitarbeiter mit den Jugendlichen, die in der Regel im Alter von 12 bis 17 Jahren sind, in den Jugendclub zum Tischtennis spielen. Frau Schröder erklärt, dass sie vor einer Woche angesprochen wurde, ob sie jemanden kennt, der Medienprojekte machen kann, da es in der Wohngruppe in letzter Zeit häufiger Probleme mit Cybermobbing, übermäßigen Medienkonsum und jugendgefährdenden Inhalten auf Smartphones gab. Der Bürgermeister begrüßt die Idee und verspricht, sich in der Stadtvertretersitzung für den Jugendclub einzusetzen. Aus seiner Sicht können Manuela und Torsten die Stadtvertreter mit einer Präsentation über ihre Vorhaben überzeugen. Der Bürgermeister, der auch dafür gesorgt hat, dass die Stadt eine Facebook-Seite hat, weist auch darauf hin, dass die Anmeldung bei social media Plattformen unbedingt in Zusammenarbeit mit der EDV Abteilung erfolgen muss. Aus eigener Erfahrung weiß er, dass vernünftige Sicherheits- und Privatsphäreinstellungen gar nicht so einfach sind.

Anlage 5 Unterrichtsplan Jugendclub

Lernfeld 6 Institutionen und Team entwickeln sowie in Netzwerken kooperieren		
„Unser Jugendclub ist jetzt online“		Zeitlicher Umfang: 20 Unterrichtseinheiten
<p>räumlich und technische Anforderungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tablets mit Internetzugang, Grafik- und Präsentationsprogrammen - Klassenraum mit Beamer und/oder Smartboard - Gruppenarbeitsräume 		
<p>Inhalte: - Träger und Finanzierungsstrukturen sozialpädagogischer Einrichtungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vernetzung und Kooperation sozialpädagogischer Einrichtungen - Formen und Methoden der Öffentlichkeitsarbeit - Wissen über Methoden sozialräumlicher und lebensweltbezogener Arbeit 		
<p>Voraussetzungen:</p> <p>Die Schüler*innen kennen die Aufgaben und Ziele der offenen Jugendarbeit und Heimerziehung.</p> <p>Die Schüler*innen kennen die Entwicklungsbereich und Entwicklungsaufgaben in der Kindheit und Jugend. Die Schüler*innen wissen und können (medienpädagogische) Bildungsangebote für Jugendliche planen, durchführen und reflektieren.</p> <p>Die Schüler*innen kennen handlungsorientierten Unterricht und können ihren Lern- und Arbeitsprozess in Gruppen gestalten, Ergebnisse protokollieren und mit einem Medium präsentieren.</p> <p>Die Schüler*innen haben Erfahrungen mit Smartphones und Apps. Die Schüler*innen verfügen über Kenntnisse bezüglich Urheber- und Nutzungsrechte.</p>		
Phase:	Lernphase der Gruppe	Methoden & Medien
Problem erfassen und analysieren	- Themen und Probleme der Lernsituation erfassen	Lernsituation Unterrichtsgespräch und Tafelanschrieb
Fachwissenschaftliche Vertiefung	- Finanzierungs- und Trägerstrukturen - Kooperation und Vernetzung - Öffentlichkeitsarbeit	Prezi-Präsentation der Lehrkraft
Ziele formulieren	<p>Reflexion:</p> <ul style="list-style-type: none"> - welchen sozialen Netzwerken im Internet nutzt ihr? - wieviel Zeit verbringt ihr mit sozialen Netzwerken im Internet? - welchen Einfluss hat Veranstaltungswerbung auf euer Freizeitverhalten? - wann findet ihr Veranstaltungswerbung in sozialen Netzwerken ansprechend? 	Kartenabfrage sammeln der Karten an einer Pinnwand

	<p>Ziele formulieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - eine Idee für ein medienpädagogisches Angebot entwickeln - einen veröffentlichungsfähigen Werbeflyer zum Hochladen in einem sozialen Netzwerk - eine Präsentation für die Stadtvertretersitzung entwickeln und als Rollenspiel vorführen 	Protokoll
Planen und entscheiden	<ul style="list-style-type: none"> - selbstständige Einteilung in Arbeitsgruppen - Absprachen welche Gruppe sich mit welchem sozialen Netzwerk befasst - erstellen einen Arbeitsplanes 	Protokoll
Ausführen und durchführen	<p>Die Arbeitsgruppen</p> <ul style="list-style-type: none"> - entwickeln eine Idee für ein medienpädagogisches Angebot - gestalten einen Werbeflyer für das Angebot - informieren sich über Sicherheits- und Privatsphäre- Einstellungen - erarbeiten eine Präsentation für die Stadtvertretersitzung 	<p>Tablets mit Internetzugang</p> <p>Tablets mit Grafikprogrammen</p> <p>Internetrecherche</p> <p>Tablets mit Präsentationsprogrammen (Powerpoint, Prezi)</p>
Präsentieren und dokumentieren	<ul style="list-style-type: none"> - Aufzeichnungen zu den Erkenntnissen und offenen Fragen anfertigen - die Präsentation für die Stadtvertretersitzung vorstellen 	<p>Dokumentationsmappe</p> <p>Rollenspiel Stadtvertretersitzung</p>
Bewerten, reflektieren und evaluieren	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstreflexion zum Rollenspiel - Rückmeldungen aus der Klasse zu den Präsentationen aus der Gruppe 	Feedback der Klasse
Fachwissenschaftliche Vertiefung	<ul style="list-style-type: none"> - Erkenntnisse aus der Gruppenarbeit systematisieren - Welche digitalen Sozialen Medien sind für Öffentlichkeitsarbeit geeignet? - weitere Formen der Öffentlichkeitsarbeit - Kriterien für gelungene Öffentlichkeitsarbeit 	<p>Lehrervortrag</p> <p>Skript</p> <p>Diskussion</p>

Bewerten, reflektieren und evaluieren	<ul style="list-style-type: none"> - Bewertung der Werbeflyer - die Leistung der Arbeitsgruppe wird von den Schüler*innen selbst bewertet und im Gespräch mit der Lehrkraft 	Reflexionsbogen zur Gruppenarbeit (Anlage 6) Feedbackgespräche
--	---	---

Anlage 6 Reflexionsbogen

Lernsituation: _____

Lernfeld: _____

Gehe die Bearbeitung der Lernsituation gedanklich durch und fülle die vier Felder aus.

<i>... habe ich gelernt...</i>	<i>...ist mir besonders gelungen/ bin in stolz drauf...</i>
<p>Wenn ich auf mein Lernen in der Lernsituation zurück schaue...</p>	
<i>.... frage ich mich noch...</i>	<i>... war besonders interessant...</i>

(vgl. Heislbetz & Miederer, S. 15)

Literaturverzeichnis

- Adobe (2021) *Adobe Spark*. Von <https://spark.adobe.com/de-DE/> abgerufen. [Stand 19.02.2021]
- Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (2021). *Jugendschutz Parcours "Stop & go"*. Von <http://jugendschutz-parcours.de/der-parcours/> abgerufen. [Stand 09.01.2021]
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Becker, G. E. (1991). *Handlungsorientierte Didaktik. Eine auf die Praxis bezogene Theorie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Behnisch, M. & Gerner, C. (2014). Jugendliche Handynutzung in der Heimerziehung und ihre Bedeutung für pädagogisches Handeln. In: *unsere Jugend*, S. 2-7. DOI: 10.2378/uj2014.art02d.
- Behr, J. (2019). Ganz alltäglich - Medien gehören auch in die Kita. In: S. Fleischer & D. Hajok (Hrsg.), *Medienerziehung in der digitalen Welt - Grundlagen und Konzepte für Familie, Kita, Schule und Soziale Arbeit* (S. 138-146). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bostelmann, A. (2018). Die Verantwortung des Kindergartens für die Zukunft. In: S. Ladel, J. Knopf & A. Weinberger (Hrsg.), *Digitalisierung und Bildung* (S. 179-190). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI 10.1007/978-3-658-18333-2.
- Bostelmann, A. & Möllers, G. (2018). *Grundlagen für die Aus- und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften im digitalen Zeitalter*. Von https://mini-maker.de/wp-content/uploads/2019/11/Mini-Maker_Handbuch_de.pdf abgerufen. [Stand 12.01.2021]
- Brenner, G. (2018). In Medienprojekten aktiv. Handlungsideen für die Kinder- und Jugendarbeit. In: *deutsche Jugend Heft 5*, S. 201-208.
- Bühler, P. & Schlaich, P. (2016). *Medienkompetenz. Digitale Medien verstehen - erstellen - einsetzen*. Hamburg: Handwerk und Technik.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020). Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR). *DQR-Niveaus*. Von <https://www.dqr.de/content/2315.php> abgerufen. [Stand 20.12.2020]
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2018). *Jugend ermöglichen. Jugendbroschüre zum 15. Kinder- und Jugendbericht 3. Aufl.* Von <https://www.bmfsfj.de/blob/114190/be92bf1a08ec1d45578d06eb9bd49d18/jugend-ermoeglichen-jugendbroschuere-zum-15-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> abgerufen. [Stand 02.01.2021]
- Desygnier (2021) *Das Grafik Design Programm für jeden*. Von <https://desygnier.com/de/> abgerufen. [Stand 12.02.2021]
- Deutscher Bundestag (2017). *15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Von

<https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> abgerufen. [Stand 02.01.2021]

- Domes, M. (2016). Medienpädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe - eine lehrreiche Leerstelle?! In: *unsere Jugend*, S. 98-107. DOI: 10.2378/uj2016.art16d.
- Duden (2020). *Medien*. Von https://www.duden.de/rechtschreibung/Medien_Presse_Rundfunk_Fernsehen abgerufen. [Stand 19.12.2020]
- Eder, S. (2018). Kinder haben ein Recht auf Medienbildung. In: *Kindergarten heute. Das Leitungsheft Heft 1*, S. 8.
- Fehrlen, B. & Koss, T. (2019). Digitale Jugendarbeit - Zur Einführung. In: *Offene Jugendarbeit Heft 1*, S. 3-5.
- Fleischer, S. & Hajok, D. (2019). Medienerziehung als indentiertes, auf die Lebenswelten, Vorlieben und Kompetenzen Heranwachsender bezogenes Handeln. In: S. Fleischer & D. Hajok (Hrsg.), *Medienerziehung in der digitalen Welt - Grundlagen und Konzepte für Familie, Kita, Schule und Soziale Arbeit* (S. 60-85). Stuttgart: Kohlhammer.
- Friedrichs-Liesenkötter, H. (2016). *Medienerziehung in Kindertagesstätten. Habitusformationen angehender Erzieherinnen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-12307-9.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Fröhlich-Gildhoff, M. (2017). Digitale Medien in der Kita – die Risiken werden unterschätzt! In: *Frühe Bildung* Heft 4, S. 225-228.
- Fromme, J. (2013). Medien- und Kulturarbeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit 4. Aufl.* (S. 283-296). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-531-18921-5_38.
- Fuchs-Rechlin, K. & Züchner, I. (2018). *Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen*. Von Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF): <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/was-kommt-nach-dem-berufsstart> abgerufen. [Stand 12.12.2020]
- Fuchs-Rechlin, K., Pothmann, J. & Rauschenbach, T. (2011). Hilfen zur Erziehung als Beruf. Empirische Befunde zur Personalsituation im Überblick. In: *Forum Erziehungshilfen Heft 2*, S. 82-90.
- Gartinger, S. & Janssen, R. (2014a). *Erzieherinnen + Erzieher. Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld Bd. 1*. Berlin: Cornelsen.
- Gartinger, S. & Janssen, R. (2014b). *Erzieherinnen + Erzieher. Sozialpädagogische Bildungsarbeit professionell gestalten Bd. 2*. Berlin: Cornelsen.
- Göddertz, N. & Karber, A. (2019). *Berufliche Bildung Sozialpädagogik. Eine Spurensuche didaktischer Prinzipien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/s12592-019-00319-z.
- Gudjons, H. (2008). *Handlungsorientiert lehren und lernen 7. Aufl.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hänsel, M. (2021). Das Gruppenpuzzle. Von <http://www.mhaensel.de/unterrichtsmethoden/gruppenpuzzle.html> abgerufen. [Stand 16.02.2021]
- Hajok, D. (2019). Heranwachen in der zunehmend mediatisierten Gesellschaft: Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld digitaler Medien. In: S. Fleischer & D. Hajok (Hrsg.), *Medienerziehung in der digitalen Welt - Grundlagen und Konzepte für Familie, Kita, Schule und Soziale Arbeit* (S. 35-59). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herkner, V. & Pahl, J. P. (2020). Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: R. Arnold (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* 3. Aufl. (S. 189-203). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-19312-6.
- Heislbetz, E. & Miederer, G. (o. J.) Schülerinnen und Schüler reflektieren ihre Lernprozesse. Von: <https://docplayer.org/19251747-Schuelerinnen-und-schueler-reflektieren-ihre-lernprozesse.html> abgerufen. [Stand 12.02.2021]
- Hildebrandt, D. (12. Dezember 2009). Gedanken zur Zeit: Was passiert gerade in Ihrem Hirn? *Braunschweiger Zeitung*.
- Holand, G. Reichert-Garschhammer, E. & Lorenz, S. (2019). *KitaApps. Apps und Softwarelösungen für mittelbare pädagogische Aufgaben in Kita*. Von Staatsinstitut für Frühpädagogik: https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/kitaapps_ifp-expertise_1_12-2019_final.pdf abgerufen. [Stand 26.12.2020]
- Internet ABC e.V. (2021). *Mediennutzungsvertrag*. Von <https://www.mediennutzungsvertrag.de/> abgerufen. [Stand 03.01.2021]
- Jank, W. & Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle* 10. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Janssen, R. (2010). *Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich*. Von Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Janssen.pdf> abgerufen. [Stand 21.12.2020]
- Janssen, R. (2011). *Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern*. Von Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Studien_8_Janssen_Zugang_Internet.pdf abgerufen. [Stand 21.12.2020]
- Jaszus, R. & Küls, H. (2017). *Didaktik der Sozialpädagogik* 2. Aufl. Hamburg: Handwerk und Technik.
- Kaber, A. (2017). Sozialdidaktik als Berufsfelddidaktik - Didaktik in sozialpädagogischen Bildungsgängen aus der Perspektive der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. In: M.-E. Karsten & M. Kubandt (Hrsg.) *Lehramtsstudium Sozialpädagogik. Eine Bestandsaufnahme nach 20 Jahren*. Opladen, Berlin & Toronto 2017: Verlag Barbara Budrich.

- Karliczek, A. (2019). *Vorworte. Fachkräftebarometer*. Von Deutsches Jugendinstitut e.V.: https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2019/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2019_web.pdf abgerufen. [Stand 21.12.2020]
- Knauf, H. (2015). Smart documentation - Mediatisierung professionellen pädagogischen Handelns. In: K.-U. Hugger, A. Tillmann, S. Iske, J. Fromme, P. Grell, & T. Hug (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 12. Kinder und Kindheit in der digitalen Kultur* (S. 119-132). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-09809-4.
- Knopf, J. (2018). Bilderbuch-Apps im Kindergarten und in der Primarstufe. In: S. Ladel, J. Knopf & A. Weinberger (Hrsg.), *Digitalisierung und Bildung* (S. 23-38). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-18333-2.
- König, A., Kratz, J., Stadler, K. & Uihlein, C. (2018). *Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik*. Von Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiF_F_Studie_29_Koenig_Kratz_Stadler_Uihlein.pdf abgerufen. [Stand 10.12.2020]
- Kron, F. W. & Sofos, A. (2003). *Mediendidaktik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Küls, H. (2004). *Lernfelder Sozialpädagogik*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Küls, H. (2017a). Grundgedanken zu einer Didaktik der Sozialpädagogik. In: R. Jaszus & H. Küls (Hrsg.), *Didaktik der Sozialpädagogik 2. Aufl.* (S. 13-29). Hamburg: Handwerk und Technik.
- Küls, H. (2017b). Handlungs- und lernfeldorientierter Unterricht in der Sozialpädagogik. In: R. Jaszus & H. Küls (Hrsg.), *Didaktik der Sozialpädagogik 2. Aufl.* (S. 116-151). Hamburg: Handwerk und Technik.
- Kultusminister Konferenz (2017a). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien vom 01.12.2011 i.d.F. vom 24.11.2017*. Von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf abgerufen. [Stand 16.12.2020]
- Kultusminister Konferenz (2017b). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ vom 08.12.2016 i.d.F. vom 07.12.2017*. Von https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf abgerufen. [Stand 10.01.2021]
- Kultusminister Konferenz (2020). *Rahmenvereinbarung über Fachschulen vom 07.11.2002 i. d. F. vom 10.09.2020*. Von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf abgerufen. [Stand 16.12.2020]
- Kutscher, N., Ley, T. & Seelmeyer, U. (2015). *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*. Hohengehren: Schneider Verlag.

- Kutscher, N. (2013). Internet und Soziale Netzwerke. In: U. Deinert & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 193-196). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-531-18921-5.
- Länderoffene Arbeitsgruppe (2012). *Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher Entwurf Stand 01.07.2012*. Von <https://www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderueberggr-Lehrplan-Endversion.pdf> abgerufen. [Stand 16.12.2020]
- Lepold, M. & Ullmann, M. (2018). *Digitale Medien in der Kita. Alltagsintegrierte Medienbildung in der pädagogischen Praxis*. Freiburg: Herder.
- Ley, T. & Seelmeyer, U. (2018). Digitale Dokumentation in den erzieherischen Hilfen. In: *Forum Erziehungshilfen Heft 3*, S. 141-145.
- Löbe, D. (2021) Grafiksoftware fürs Grafiktablett – Welche Programme gibt es? Von: <https://www.dirks-computerecke.de/software/grafiksoftware-fuer-grafiktablett.htm> abgerufen. [Stand 12.02.2021]
- Mayrhofer, H. & Neuburg, F. (2019). Offene Jugendarbeit in der digitalisierten Gesellschaft: Umsetzungspraxis und Entwicklungsbedarfe. In: *Offene Jugendarbeit Heft 1*, S. 6-14.
- Medienanstalt Rheinland-Pfalz (2021a). *Klicksafe - Smart TV*. Von <https://www.klicksafe.de/themen/smarteres-leben/smart-tv/#s|netflix> abgerufen. [Stand 02.02.2021]
- Medienanstalt Rheinland-Pfalz (2021b). *Klicksafe - Kommunizieren*. Von <https://www.klicksafe.de/themen/kommunizieren/whatsapp/was-ist-der-whatsapp-messenger/> abgerufen. [Stand 02.02.2021]
- Medienanstalt Rheinland-Pfalz (2021c). *Klicksafe - soziale Netzwerke*. Von <https://www.klicksafe.de/themen/kommunizieren/soziale-netzwerke/instagram/was-ist-instagram/#s|Instagram> abgerufen. [Stand 02.02.2021]
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Süd West (2015). *miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland*. Von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2014/Studie/miniKIM_Studie_2014.pdf abgerufen. [Stand 12.12.2020]
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Süd West (2019). *KIM- Studie 2018. Kindheit, Internet und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13- Jähriger*. Von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf abgerufen. [Stand 12.12.2020]
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Süd West (2020). *JIM- Studie 2019. Jugend, Information und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-bis 19-jähriger*. Von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf abgerufen. [Stand 12.12.2020]
- Meyer, H. (2000). *Unterrichtsmethoden 2. Praxisband 15. Aufl.* Berlin: Cornelsen.

- Moser, H. (2019). *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im digitalen Zeitalter 6. Aufl.* Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-23208-5.
- Nefzer, I. (2016). Wischen, Klicken, Staunen. Bilderbuch Apps und was Sie darüber wissen müssen. In: *Kindergarten heute Heft 3*, S. 28-31.
- Neuß, N. (2008). Praxisbezüge Medienbildung. In: U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 489-497). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niesyto, H. (2008). Medienkritik. In: U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 129-135). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prezi Inc. (2021) *Prezi Präsentation*. Von https://prezi.com/product/?click_source=logged_element&page_location=header_product_dropdown&element_text=prezi_present abgerufen. [Stand 18.02.2021]
- Riedel, A. (2011). *Didaktik der beruflichen Bildung 2. Aufl.* Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Riedel, A. & Schelten, A. (2013). *Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Roboom, S. (2018). Kita im digitalen Wandel? In: *Kindergarten heute. Das Leitungsheft Heft 1*, S. 4-7.
- Röll, F. J. (2020). (Digitale) Medien in der Kinder-und Jugendarbeit. In: N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmayer, F. Siller, A. Tillmann & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 457-467). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Schön, S., Ebner, M. & Narr, K. (2016). *Marking-Aktivitäten mit Kindern und Jugendlichen. Handbuch zum kreativen digitalen Gestalten*. Von https://www.bimsev.de/n/userfiles/downloads/making_handbuch_online_final.pdf abgerufen. [Stand 16.02.2021]
- Schubert-Suffrian, F. (2020). Digitale Kommunikation in der Kita ausbauen. In: *Kindergarten heute. Das Leitungsheft Heft 3*, S. 14-19.
- Schütte, F. (2015). Handlungsorientierung. In: J. Pahl (Hrsg.), *Lexikon der Berufsbildung 2. Aufl.* (S. 428-429). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Siller, F. (2019) „Maschinelles Spielen“? Vom elektrischen Spielzeug zum Internet of Toys. In: S. Fleischer & D. Hajok (Hrsg.), *Medienerziehung in der digitalen Welt - Grundlagen und Konzepte für Familie, Kita, Schule und Soziale Arbeit* (S. 119-126). Stuttgart: Kohlhammer.
- Six, D. C. (2019). Schleichende Grenzaufweichung und persönliche Verflechtungen. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik Heft 2*, S. 168-185.
- Spitzer, M. (2012). *Digitale Demenz - Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer Verlag.

- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2017). *Umfrage unter Erzieherinnen und Erziehern zur Mediennutzung. Wie nutzen Erzieherinnen und Erzieher digitale Geräte in Kitas?* Von https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/3_Aktuelles/Presse/171213_Ergebnisse_zur_Telefonbefragung_Digitales.pdf. abgerufen. [Stand 27.12.2020]
- Tenberg, R. (2006). *Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts. Theorie und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens*. Hamburg: Handwerk und Technik.
- Tillmann, A. (2016). *Kinder- und Jugendarbeit im Zeitalter der Digitalisierung - eine Bestandsaufnahme*. Von <https://www.jugendhilfeportal.de/jugendarbeit/artikel/kinder-und-jugendarbeit-im-zeitalter-der-digitalisierung-eine-bestandsaufnahme/> abgerufen. [Stand 04.02.2021]
- Tillmann, A. (2017). Jugend ermöglichen - in einer digital-netzten Welt. In: *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis Heft 3*, S. 93-99.
- Tillmann, A. (2018). Erziehungshilfen im Kontext der Digitalisierung: Herausforderungen und Aufgaben. In: *Forum Erziehungshilfen Heft 3*, S. 135-141.
- Tulodziecki, G. (2013). Medienkompetenz. In: D. Meister, F. von Gross & U. Sander (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. DOI: 10.3262/EEO18130313.
- Walkling, T. (2021). *Das Lexikon der Fachbegriffe*. Von <https://www.medienbewusst.de/das-lexikon-der-fachbegriffe/> abgerufen. [Stand 05.01.2021]
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in den Schulen* (S. 17-31). Weinheim und Basel: Beltz.
- Witzel, M. (2020). Digitale Medien in den Hilfen zur Erziehung. In: N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, F. Siller, A. Tillmann, & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 495-517). Weinheim und Basel: Betz Juventa.

Eidesstattliche Erklärung

von: Nora Schöpf

zur: Bachelorarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts

Titel: Der Einsatz digitaler Medien im Rahmen des handlungsorientierten Unterrichts in Fachschulen für Sozialwesen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und dabei keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die im Wortlaut oder dem Sinn nach Publikationen oder Vorträgen anderer Autoren entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder gesamt noch in Teilen einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ort, Datum

Unterschrift