

UTA HAUCK-THUM

## **Medienkompetenz als Resilienzfaktor**

### **„Und dann war meine Stimme im Film!“**

Eine zunehmende Anzahl von Kindern wächst unter widrigen Bedingungen auf. Schwierigkeiten innerhalb der Familie, in der Peergroup, im Rahmen der schulischen und beruflichen Ausbildung oder im gesamtgesellschaftlichen Kontext wirken sich bei Kindern auf ihre individuelle Entwicklung aus. Mehr als 100.000 neu zugewanderte Kinder besuchen derzeit Grundschulen in Deutschland und werden in den kommenden Jahren eingeschult (Kröning 2018). Schwierige Rahmenbedingungen führen jedoch nicht automatisch zu Beeinträchtigungen im kindlichen Entwicklungsverlauf. Ein Großteil der Kinder wächst „trotz dieser erhöhten Entwicklungsrisiken zu erstaunlich kompetenten, leistungsfähigen und stabilen Persönlichkeiten heran.“ (Wustmann Seiler/ Fthenakis 2016, 14).

## **1. Theoretische Rahmung**

### **1.1. Ergebnisse neuerer Resilienzforschung**

Der Begriff der Resilienz rückt angesichts hoher Zahlen an bildungsbenachteiligten Kindern verstärkt in den Fokus zahlreicher Forschungsarbeiten aus den Disziplinen der Pädagogik, der Psychologie und der Gesellschaftswissenschaften (vgl. Laucht et al. 2000, Rutter 2000, Waller 2001, Opp/Fingerle 2008, Lösel/ Bender 2008).

Übereinstimmend wird Resilienz in der neueren Forschung nicht als Eigenschaft beschrieben, sondern als Fähigkeit des Einzelnen „erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und negativen Stressfolgen“ (Wustmann 2004, 18) zurecht zu kommen. Ein Kind ist demnach resilient, wenn es eine bestehende Risikosituation aufgrund vorhandener Fähigkeiten positiv bewältigt (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, 10). Aktuell liegt der Schwerpunkt der wissenschaftlichen Untersuchungen im Bereich situationspezifischer und bereichsspezifischer Resilienz, die sowohl biologische, psychologische als auch psychosoziale Faktoren in den Blick nehmen und die Multidimensionalität von

Resilienz hervorheben (Petermann/Schmidt 2006, 121, Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, 11). So ist Resilienz keine stabile Fähigkeit, auf die das Kind in jeglicher Situation zurückgreifen kann, sondern vielmehr eine „variable Größe“ (Wustmann 2004, 30), die von den Bedingungen der einzelnen Belastungssituation abhängt. Verfügen Kinder jedoch über bestimmte Kompetenzen und Strategien, sogenannte „personale Resilienzfaktoren“ (Fröhlich-Gildehoff/Rönnau-Böse 2018, 5), können diese zur Bewältigung schwieriger Situationen grundsätzlich einen ebenso wichtigen Beitrag leisten wie zur Lösung anstehender Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd):

### *Selbst- und Fremdwahrnehmung*

Resiliente Kinder können eigene Emotionen und Gedanken wahrnehmen und sind zur Selbstreflexion fähig. Sie können die Gefühlszustände anderer wahrnehmen, einschätzen und sich in eine andere Sichtweise hineindenken.

### *Selbstwirksamkeit*

Resiliente Kinder haben Vertrauen in ihre Fähigkeiten und sind sich sicher, dass sie Hindernisse auf eine bestimmte Art und Weise und gemäß ihrer Erwartungen überwinden können. Ereignisse können sie auf tatsächliche Ursachen beziehen.

### *Soziale Kompetenz*

Resiliente Kinder schätzen soziale Situationen richtig ein, zeigen angemessene Verhaltensweisen, fühlen sich in andere Menschen hinein, behaupten sich in Konflikten und lösen diese angemessen. Sie gehen offen auf andere zu und kommunizieren in angemessener Art und Weise. Bei Bedarf holen sie sich Unterstützung.

### *Selbstregulation*

Resiliente Kinder können mit Gefühlen und inneren Spannungszuständen bewusst umgehen, diese in Intensität und Dauer kontrollieren und damit im Zusammenhang stehende physiologische Prozesse und Verhaltensweisen mit Hilfe bestimmter Strategien regulieren.

### *Problemlösefähigkeit*

Resiliente Kinder können Probleme analysieren, verstehen, passende Handlungsoptionen entwickeln und diese anwenden (vgl. Leuten et al. 2005, 125). Übergeordnete Problemlösungsstrategien kommen dabei zum Einsatz.

### *Aktive Bewältigungskompetenz*

Resiliente Kinder schätzen belastende Situationen angemessen ein und gehen mit diesen aktiv und reflektiert um. (vgl. ebd.) Eigene Fähigkeiten und Bewältigungsstrategien werden zielgerichtet eingesetzt, um Lösungen zu finden. Auf Hilfe von außen wird bewusst zurückgegriffen, eigene Grenzen werden respektiert (vgl. ebd.).

Darüber hinaus konnten auch Intelligenz und Kompetenzen im Lesen, Rechtschreiben und in der Mathematik als Resilienzfaktoren empirisch nachgewiesen werden (Noeker/Petermann 2006). Resilienz als dynamischer Bewältigungsprozess vollzieht sich stets in der Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt (vgl. Wustmann 2004, 28, Lösel/Bender 2008) und den unmittelbaren Bezugspersonen. Macht das Kind dabei positive Bewältigungserfahrungen, wird es befähigt, sein Leben aktiv mitzugestalten.

## **1.2. Mediensozialisation und Zuwanderung**

Wenn das Verhalten zentraler Bezugspersonen aus Familie, Peergroup und Schule sich auf personale Resilienzfaktoren von Kindern auswirkt (vgl. Mikos, 2004, 158), sollte darüber hinaus die zentrale Instanz der Medien verstärkt in den Blick genommen werden (vgl. Fromme et al., 1999, Schorb 2006, 149, Sutter, 2010). Kinder treten bereits früh und selbstverständlich in Kontakt zu unterschiedlichen Verbreitungs- bzw. Kommunikationsmedien, was ihr Denken und Handeln prägt. Bereits im Alter zwischen 6 und 12 Jahren verändern sich dadurch kulturelle Praxen von Kindern, ihre Art zu kommunizieren und ihre kulturellen Ausdrucksformen - unabhängig von der Erstsprache (vgl. Doebeli Honegger 2016, 44 ff., Wampfler 2017, 17). Dabei hat sich für Kinder der Gegensatz analoger und digitaler Medien längst aufgelöst.

Auch im Rahmen zeitgemäßer Unterrichtskonzepte sind es „nicht (digitale oder analoge) Medien per se, die einen didaktischen Mehrwert bieten, sondern die geschickte Kombination aus Unterrichtsmethode, Inhalt und Medien“ (Döbeli Honegger 2016, 68, vgl. Wampfler 2017, 24, TPACK, Shulman 1986), die sich positiv auf den Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern im Umgang mit analogen und digitalen Texten und Medien auswirkt. Dafür bedarf es einer anregenden Lernumgebung, in denen Kinder vielfältige analoge und digitale Angebote nutzen können, die sich an die persönlichen medialen Vorerfahrungen und die individuelle Lernausgangslage anpassen lassen.

Aktuell liegen kaum differenzierte Studien zur Mediennutzung von neu zugewanderten Kindern vor. Die Untersuchungsergebnisse stammen meist aus einer anderen Phase der Zuwanderungsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland, die vor allem durch europäische Binnenmigration und Flüchtlingsaufnahmen aus den Balkanstaaten gekennzeichnet war. Im Rahmen der KIM-Studie 2016 wurden Kinder mit Zuwanderungserfahrung mit erhoben, allerdings mit der Einschränkung, dass diese und deren Haupterzieher bereits deutschsprachig waren (KIM 2016, 4). Untersuchungen zu älteren Jugendlichen fokussieren in erster Linie auf das Gefährdungspotential von Medien, insbesondere für Kinder mit Zuwanderungshintergrund. So die Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN), die die Ausstattung mit Bildschirmmedien (Fernsehen, Spielkonsolen, Computer) im Kinderzimmer, die Nutzungsdauer der Medien und der Konsum von nicht altersgerechten Filmen und Computer- bzw. Videospiele, jeweils differenziert nach Herkunft der Kinder erhebt. Eine gesonderte Analyse widmete sich dem Zusammenhang von Mediennutzung und Schulleistungen bei den sogenannten „PISA-Verlierern“, zu denen wiederum SchülerInnen aus Zuwandererfamilien gehören (Pfeiffer et al. 2007). Auch eine weitere, bundesweite Schülerbefragung des KFN in den Jahren 2007/2008 thematisierte die Mediennutzung mit einem Fokus auf potenziell problematische Aspekte, wie die Nutzung von Gewaltspielen (Baier et al. 2010). Die Studie wurden im Rahmen des Niedersachsensurveys in regelmäßigen Abständen fortgeführt. Der Blick richtete sich dabei auch aktuell in erster Linie auf die Gefahren der Mediennutzung für neu zugewanderte Kinder (Bergmann, M.C. et al. 2016).

Mit weniger defizitärer Ausrichtung befasst sich der Integrationsreport des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) mit der Qualität der Mediennutzung unter Zugewanderten im Allgemeinen, die auch Rückschlüsse auf die kindliche Mediennutzung zulassen. Darin wird auf eine komplementäre Nutzung deutscher und herkunftssprachiger Medien unter Zugewanderten verwiesen. Deutschsprachige Formate in Tageszeitungen und im Fernsehen werden von ihnen vorwiegend zur Information genutzt, Angebote in der Herkunftssprache dienen eher Unterhaltungszwecken und als Anlass für ein gemeinsames Familienerlebnis, an dem auch Kinder teilhaben, aber auch der Information über Geschehnisse im Herkunftsland. Eine bedeutende Rolle vor allem für die jüngere Generation spielen das Internet und die Teilhabe an sozialen Netzwerken. Netzwerke übernehmen eine wichtige soziale und emotionale Funktion und fungieren als Brücke zu Freunden und zum Herkunftsland. In der neuen Umgebung helfen Internet und neue Medien zudem beim Einleben und beim Erlernen der Sprache (BAMF, 5). Kinder wenden sich

grundsätzlich mit vielfältigen Motiven und handlungsleitenden Anliegen ihren Medienfavoriten und medialen Interaktions- und Ausdrucksformen zu. Handlungsleitende Themen stehen einerseits in engem Zusammenhang mit den jeweiligen alters- und geschlechtsspezifischen Entwicklungsaufgaben. Andererseits sind sie abhängig vom persönlichen Lebenskontext des Heranwachsenden. In beiden Kontexten sind Mädchen und Jungen auf der Suche nach ethisch-normativen Vorgaben, nach erstrebenswerten Persönlichkeitsfacetten oder personalen Vorbildern (vgl. Hauck-Thum 2011, 37). Handlungsleitende Themen sind die „treibende Kraft für die Orientierungssuche, eine Art Dreh- und Angelpunkt im alltäglichen Medienumgang“ (Theunert 2007, 122), der auf vielfältige Art und Weise individuelle Sozialisationsprozesse beeinflussen kann. Medien wirken dabei jedoch nicht einfach auf Kinder ein. Vielmehr setzen sich Kinder auf Basis ihres Alters, gemäß ihres kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklungsstandes mit ihnen auseinander und lassen Symbolangebote der Medien in ihr individuelles Selbstkonzept einfließen oder eben nicht (vgl. Paus-Haase 1999, 82). In diesem Zusammenhang zeigen die Ergebnisse der genannten Studien, dass bildungsbenachteiligte Mädchen und Jungen mediale Angebote im Freizeitbereich zu weiten Teilen rezeptiv nutzen und es in Bezug auf die Qualität der häuslichen Nutzung vor allem auf Seiten der Jungen zu Schief lagen kommt.

Um zu mehr Chancengleichheit beizutragen, sollten Lehrkräfte im schulischen Rahmen in diesem Zusammenhang den Fokus verstärkt auf mediale Angebote legen, die Kindern vor allem Gelegenheiten zur produktiven Auseinandersetzung mit analogen und digitalen Formaten unter Berücksichtigung des individuellen Entwicklungsstandes, der medialen Nutzungsgewohnheiten, des Sprachstandes und der Interessenlage ermöglichen (vgl. Hauck-Thum 2017, 197 ) und sie dazu anregen, sich interaktiv und kollaborativ mit Medien auseinander zu setzen, mediale Formate miteinander in Verbindung zu bringen, zu bewerten, zu analysieren, zu verstehen, zu nutzen, kritisch zu reflektieren und aktiv mitzugestalten (vgl. Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern 201, 4 ff.). Medienkompetent zu sein bedeutet, einen Zugang zur Welt zu haben, der Teilhabe am öffentlichen und kulturellen Leben ermöglicht und konstruktives soziales Handeln zulässt. Dies gilt für Kinder mit und ohne Zuwanderungshintergrund. Ein kompetenter Umgang mit alltagsrelevanten Medien kann Kinder befähigen, Einschränkungen in ihrer Alltagsbewältigung zu überwinden oder auszugleichen und kann somit als relevanter personaler Resilienzfaktor angesehen werden.

### 1.3. Aktuelle Studien und Projekten zur Resilienzförderung mit Medien

Eine aktuelle Studie des Internationalen Zentralinstituts (IZI) verweist auf das besondere Potential des unterrichtlichen Einsatzes von Filmen, die starke Geschichten erzählen, um personale Resilienzfaktoren von Kindern zu fördern (Holler 2018, 40). Die ersten Ergebnisse der Videographiestudie mit 108 Mädchen und Jungen aus Taiwan und Deutschland dokumentieren eine hohe Gesprächsbeteiligung der Kinder nach der Rezeption ausgewählter Filme und veranschaulichen anhand individueller Aussagen zum Handeln der Protagonisten einen hohen Grad an Selbst- und Fremdverstehen. Zudem zeigen die Kinder aktive Bewältigungskompetenzen beim Sehen, indem sie den Wert von Zielstrebigkeit, Gefahrenwahrnehmung und Problemlösestrategien erkennen und eigene Strategien entwickeln, wie sie mit der gezeigten Situation umgegangen wären.

Das Projekt „Here`s my story“ (Mendel/ Dillmann 2018, 40) ermöglicht Jugendlichen mit Fluchterfahrung, ihre eigenen Geschichten über den Zeitraum von einer Woche am Tablet-PC aktiv zu dokumentieren. Die Fragebogenauswertung zu Beginn und zum Ende des Projekts zeigt, dass bei allen Jugendlichen vor allem eine Steigerung von Selbstwirksamkeit („Ich bin entschlossen“) und Selbstwertgefühl („Ich habe eine positive Einstellung zu mir selbst gefunden“) durch diese Form der Medienarbeit stattfand. Sprachliche Barrieren konnten durch die multimodale Darstellung von Texten am Tablet überwunden werden. Insbesondere der eigenaktiv handelnde Umgang mit dem digitalen Medium motivierte die Akteure des Projektes in besonderem Maße und bestärkte sie in dem Gefühl, kompetent zu sein und eine erzählenswerte Lebensgeschichte zu haben.

## 2. Medien, Teilhabe und Resilienz

Die Ergebnisse neuerer Resilienz- und Mediensozialisationsforschung fließen zusammen mit den Erkenntnissen aus Vorläuferprojekten in die Pilotierung des Projektes „Medien, Teilhabe und Resilienz“ des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik des Ludwig-Maximilians-Universität München ein. Im Rahmen des Projektes soll der Frage nachgegangen werden, wie der Umgang mit Tablets im Unterricht einer Deutschklasse gestaltet werden muss, um zu Teilhabe und Resilienz bei Kindern mit Zuwanderungserfahrung beizutragen.

Die Pilotierung findet von Oktober 2018 bis Februar 2019 an einer Münchner Grundschule statt. Beteiligt ist eine Deutschklasse mit 20 Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungserfahrung. Die Kinder werden dreimal wöchentlich von Studierenden des Lehramts an Grund- und Förderschulen betreut. Die Pilotierung dient der Ausarbeitung eines Förderkonzeptes, das im Schuljahr 2019/20 in zwei Deutschklassen (n=40) erprobt und im Rahmen eines Pretest-Posttest-Designs evaluiert wird.

### **2.1. Testverfahren**

Für Pre- und Posttest war neben eines Fragebogens zu den kindlichen Mediennutzungsgewohnheiten zunächst eine stark vereinfachte Form der Rosenberg-Skala (Ferring/Filipp, S.1996, 284 ff.) mit 5 Items zum Selbstwertgefühl vorgesehen. Die Fragen waren auch nach mehrfacher Vereinfachung für die Kinder der Deutschklasse sprachlich noch immer zu schwer verständlich, sodass derzeit Standbilder zur Überprüfung der Kompetenzen in den Bereichen Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit und Problemlösefähigkeit getestet werden. Erste Ergebnisse zeigen, dass es die Bilder den Kindern erleichtern, ein Verständnis für die Zusammenhänge zu entwickeln und sie zur Reflexion anzuregen. Die Standbilder orientieren sich an Inhalten aus Filmen, die in einer weltweiten Studie des IZI zu Stärkerlebnissen von Kindern entstanden sind (Götz 2018, 29).

Das erste Bild dient der Untersuchung kindlicher Selbstwahrnehmung. Es zeigt ein neugeborenes Kind im Kreise seiner Familie. Ein Geschwisterkind steht abseits. Beim Betrachten des Bildes sollen sich die Kinder in die abgebildeten Personen hineinversetzen, Gefühle aufzeigen und benennen. Resiliente Kinder können in diesem Zusammenhang ihre eigenen Stimmungen und die anderer Personen erkennen und einordnen, Gefühle und Gedanken reflektieren und in Bezug zu anderen setzen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2015, 46).

Ihrer Selbstwirksamkeit sind sich Kinder bewusst, wenn ihnen klar ist, dass ihr Handeln eine Situation zum Guten hin verändern kann. Zur Evaluation wird ein Bild eingesetzt, das einen Lehrer zeigt, der ein Kind wegen einer kleinen Regelübertretung nach dem Unterricht maßregelt. Ein weiteres Kind beobachtet das Ereignis. Die Kinder sollen die Szene beschreiben und die Ereignisse auf ihre wirkliche Ursachen hin beziehen können (vgl. ebd.).

Zur Evaluation von Problemlösefähigkeiten zeigt ein letztes Bild ein Kind, das bei starkem Wind auf einen Kirschbaum klettert, bei dem die besten Kirschen weit oben hängen. Resiliente Kinder können realistische Ziele formulieren und sind fähig, Probleme anzugehen. Zudem kennen resiliente Kinder Problemlösestrategien, entwickeln unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten und setzen diese proaktiv und verantwortungsbewusst um (vgl. ebd., 56).

Die Auswertung der kindlichen Äußerungen erfolgt im Forschungsprojekt mit Hilfe qualitativer Videoanalyse.

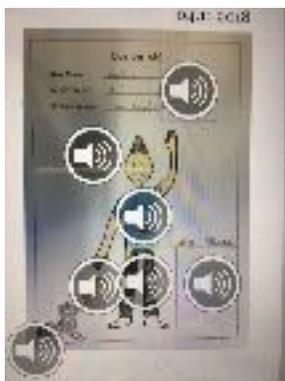
## 2.2. Projektverlauf

Jede/Jeder Studierende erhält für den Zeitraum der Pilotierung ein Tablet, mit dem in Kleingruppen von drei Kindern gearbeitet wird. Dadurch wird bei jedem Kind ein enger Kontakt zur Bezugsperson und zur Peergroup gewährleistet. Das Tablet verfügt über eine einfache Benutzeroberfläche, lässt sich im Unterricht flexibel einsetzen und ermöglicht eine produktive und rezeptive Nutzung, die an vielfältige mediale Vorerfahrungen der Kinder anknüpft, sie miteinander in Kontakt bringt und zum persönlichen Ausdruck anregt. Resiliente Kinder können Kommunikation mit anderen Kindern herstellen und auf Basis emotionaler Kompetenz und Empathie zur Lösung von Konflikten beitragen (vgl. Fröhlich-Gildehoff/Rönnau-Böse 2015, 52). Voraussetzung dafür sind neben den äußeren Rahmenbedingungen Themen, die die Kinder unmittelbar betreffen und Methoden der Umsetzung, die sie aktiv zum Sprechen und Handeln motivieren. Thematisch besteht das laufende Projekt aus vier Bereichen, von denen zum jetzigen Zeitpunkt lediglich die ersten drei konkret umgesetzt wurden. Diese werden im Folgenden exemplarisch vorgestellt:

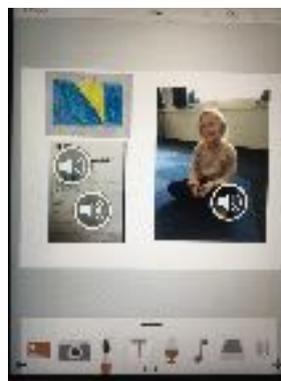
1. Das bin ich. Das macht mich aus.
2. Das sind Menschen/Tiere/Dinge die ich mag. Das sind ihre Eigenschaften, die mir gefallen.
3. Das kann ich. Das sind meine Fähigkeiten.
4. Das sind meine Erfahrungen.

Zunächst war geplant, für jedes Kind ein individuelles digitales Buch anzulegen. Ein Buch pro Kleingruppe erwies sich jedoch als besser geeignet, Kinder zum sozialen Austausch anzuregen, der ihnen die Möglichkeit der Bestätigung des Eigenen gibt, bei dem sie aber auch mit Widerspruch zurechtkommen müssen.

Genutzt wird die App *Book Writer* am Tablet, die die digitale Speicherung der Ergebnisse eines handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit Texten und Medien ermöglicht und gleichzeitig einen neuen digitalen Lerngegenstand für den Unterricht generiert. Im Laufe der Treatments entsteht ein sogenanntes enhanced eBook, das von den Kindern in vielfältigen „Beteiligungs- und Handlungssituationen“ (Prüß 2004, 173) aktiv mitgestaltet wird. Das Tablet kommt zunächst zum Einsatz, damit sich die Kinder ein Bild von sich selbst machen können. Sie zeichnen einen Umriss ihrer eigenen Person und importieren diesen in der App. Gefüllt wird die Silhouette mit Tonspuren, die über den Audiobutton aufgenommen werden können. Um den Kindern den Wert ihrer Mehrsprachigkeit zu verdeutlichen, erfolgen die Aufnahmen sowohl in der Erstsprache als auch auf Deutsch. Die Tonspuren enthalten Informationen zur Familie des Kindes oder zu besonderen Vorlieben und Hobbies (vgl. Abb 1.). Auch Kinder mit geringen schriftsprachlichen Kenntnissen erhalten über die Produktion akustischer, visueller und audiovisueller Ausdrucksformen eine Stimme.



**Abb. 1: Das bin ich**



**Abb. 2: Book Writer**

Die Menüleiste ermöglicht eine einfache Integration multimodaler Elemente wie Tonspuren, Fotos oder Zeichnungen auf den Seiten des eBooks (Abb. 2). Kinder können sich dadurch im medialen Raum positionieren und verorten. Diese Verortung bildet die Grundlage der Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt und der weiteren sozialen und kulturellen Welt. In der Auseinandersetzung mit relevanten Themen werden anwendungsorientierte und kreative Zugänge zu digitalen Medien eröffnet, die das medienbezogene Interesse erhöhen, Kinder in ihren medienbezogenen Fähigkeiten bestärken und für eine positive medienbezogene Einstellung sorgen (vgl. Schulz-Zander 2002,

251 ff.). Sie haben dadurch die Chance, sich unabhängig vom aktuellen Sprachstand als kompetent zu erleben, stolz auf die eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse zu sein und eigenaktiv daran weiterzuarbeiten (Abb. 3).



**Abb. 3: Eigenaktives Gestalten am Tablet**

Dadurch wird ein Crossover von digitalen und analogen Gestaltungsmethoden ermöglicht, das sich positiv auf Sprach-, Lese- und Schreibmotivation auswirkt. Entsprechende Selbstkonzepte spielen als Resilienzfaktoren für Kinder eine wichtige Rolle (vgl. Bertschi-Kaufmann 2002, 145, Hauck-Thum 2011, 67).



**Abb. 4: „Du bist ein schlauer, schneller Hase!“**

Bei der Beschäftigung mit dem Bereich „Das sind Menschen/Tiere/Dinge, die ich mag. Das sind Eigenschaften, die mir gefallen.“ fiel es den Kindern schwer, eigene Eigenschaften, Fähigkeiten und Stärken zu benennen. Mit Bezug auf Johnson, der betont, dass Menschen die eigenen Charakterzüge erst an anderen ausmachen, bevor sie erkennen, dass es auch die eigenen sind (vgl. Johnson

2013, Mendel/Dillmann 2018, 39), erhielten die Kinder deshalb den Auftrag, in die Rolle ihrer Lieblingstiere zu schlüpfen und sich gegenseitig zu beschreiben. Dieser Umweg erhöht die kindliche Gesprächsbeteiligung und erleichtert es den Kindern, für sie wichtige Eigenschaften zu verbalisieren und im Anschluss am Tablet zu dokumentieren (vgl. Abb. 4).

Zur Darstellung eigener Fähigkeiten der Kinder wird die App PuppetPals HD genutzt, die die Erstellung einfacher Trickfilme ermöglicht. Zunächst werden Stärkegeschichten der Kinder gesammelt, die unterschiedliche Themenbereiche abdecken: „Ich bin ein guter Fußballer.“, „Ich bin eine gute Freundin.“, „Ich helfe meiner Mutter.“, „Ich habe für meine Nachbarin eingekauft.“ usw. Wiederum in Kleingruppen zeichnen die Kinder notwendige Avatare, die in der App importiert und animiert werden. Gemäß der individuellen sprachlichen Lernausgangslage können sich die Kinder an der Darstellung der Szenen teilhaben. Die Sprachproduktion erfolgt spontan zum szenischen Spiel und reicht dabei von einem Wort bis hin zu mehreren Sätzen. (Abb. 5).



**Abb. 5: Stärkegeschichte als Trickfilm (Puppet Pals HD)**

Die aktive Verwendung von Sprache erfüllt dabei unterschiedliche Funktionen. Sprache ist ein wichtiger Bestandteil der aktiven Produktgestaltung, dient als Mittel der Kommunikation unter den Projektbeteiligten und ermöglicht die Reflexion bei der Präsentation des medialen Produktes (vgl. Hauck-Thum 2011, S. 142 ff.). Vor allem der Erfahrung der Präsentation eigener Ergebnisse im Anschluss an jede Einheit kommt eine wichtige Bedeutung zu. Die Auseinandersetzung mit eigenen Stärken und die Anerkennung der Mitschülerinnen und Mitschüler führte zu einem hohen Maß an Zufriedenheit der Kinder. Beim Präsentieren nehmen sich die Kinder als aktiver Teil eines kollaborativen Projektes wahr und werden durch das Gefühl der Teilhabe in ihren individuellen Kompetenzen bestärkt. „Und dann war meine Stimme im Film. Das

ist ein gutes Gefühl.“, bestätigte eine Projektteilnehmerin im Anschluss an die Präsentation ihres Trickfilms diese These..

Die nicht-analytische, sinnlich-individuelle und handwerkliche Auseinandersetzung mit Text und Medium in Form szenischer, visueller und akustischer Ausdrucksformen kommt den unterschiedlichen Begabungstypen und Fähigkeiten der Kinder in besonderem Maße entgegen (vgl. Haas/Spinner/Menzel 1994, 17). Das Hineinversetzen in unterschiedliche Avatare kann sowohl zum Selbst- und Fremdverstehen als auch zur Selbstwirksamkeit als personale Resilienzfaktoren beitragen (Fröhlich-Gildehoff/Rönnau-Böse 2018, 5) (vgl. Abb. 3).

### 2.3. Fazit

Die Förderung von Medienkompetenz, Resilienz und Teilhabe wird im Zusammenhang mit Chancengleichheit für bildungsbenachteiligte Kinder in der Grundschule bislang kaum diskutiert. Das Konzept der Resilienzförderung durch eine produktiv-kreative Gestaltung von Medien versucht, die Diskursstränge der Förderung von Medienkompetenz und Resilienz zu verbinden.

Mit Blick auf das gemeinsamen Ziel der Teilhabe, das die Bildungsprozesse beider Bereiche bestimmt, gilt es im Unterricht verstärkt mediengestützte Partizipationsangebote zu planen, umzusetzen und zu evaluieren, die vor allem Kinder mit Zuwanderungserfahrungen in ihren medialen und fachspezifischen Kompetenzen gleichermaßen stärken und ihnen Chancen zur Teilhabe an medienkulturellen Austauschprozessen eröffnen. Um zu untersuchen, wie diese Angebote im Detail gestaltet sein müssen und welche Evidenzen sich aus einem produktiv-kreativen Medieneinsatz für die Förderung von Resilienz ergeben, soll im Rahmen des Forschungsprojektes im Anschluss an die Pilotierung geklärt werden.

**Verwendete Apps**

Book Writer 2017, Good Effect

iBooks 2017, Apple

Puppet Pals HD 2016, Polished Play LLC

**Literatur**

Baier, D./Pfeiffer, C./Rabold, S./Simonson, J./Kappes, C. (2010): Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Inneren und des KFN. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.

Bergmann, M.C./Beckmann, L./Krieg, Y./Scheper, K./Baier D./Möble, T. (2016): Cyberbullying, Cyberstalking und Cybergrooming – Gefahren der Nutzung neuer Medien Eine Befragung an Katholischen Schulen in Nordrhein-Westfalen. KFN-Forschungsbericht. Hannover: KFN.

Bertschi-Kaufmann, A. (2002): Multimedia und Leseförderung in der Schule. Ergebnisse aus den Forschungsprojekten „Literalität im medialen Umfeld“ und „Lesen im Kontext neuer Medien“. In: Bonfadelli, H./Bucher, P. (Hsg.): Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektive der Forschung. Zürich: Pestalozzianum, 145-161.

Doebeli Honegger, B. (2016): Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt, Kornwestheim: hep.

Ferring, D. & Philipp, S.-H. (1996). Messung des Selbstwertgefühls: Befunde zu Reliabilität, Validität und Stabilität der Rosenberg-Skala. *Diagnostica*, 42(3), 284-292.

Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern (2017): Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt. In: *merz – medien + erziehung*, Zeitschrift für Medienpädagogik, 65-74.

Fröhlich-Gildehoff, K./Rönnau-Böse, M. (2015): Resilienz. München: Reinhardt.

Fröhlich-Gildehoff, K./Rönnau-Böse, M. (2018): Was ist Resilienz und wie kann sie gefördert werden. In: *Sieh zur Sonne und stoß dich so stark ab, wie du kannst*, TELEVISION. Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI), 31/1, 4-8.

Fromme, J., Kommer, S., Mansel, J. & Treumann, K. (Hsg.) (1999). Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen: Leske und Budrich Verlag.

Götz, M. (2018): „Wann hast du gemerkt, dass du stark bist?“ Stärkeerlebnisse von Kindern weltweit. In: *Sieh zur Sonne und stoß dich so stark ab, wie du kannst*, TELEVISION. Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI), 13/1, 24-30.

Haas, Gerhard/ Spinner, Kaspar H./ Menzel, Wolfgang (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: *Praxis Deutsch* 123 , 17-25.

Hauck-Thum, U. (2011): Geschlechtersensible Medienarbeit im Deutschunterricht der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2011, 182 ff.

Hauck-Thum, U. (2017): Adaptable Books – Inszenierungsräume für individuelle sprachliche und literarische Bildungserfahrungen (2017). In: Abraham, U./Brendel-Perpina, I. (Hg.): *Kulturen des Inszenierens*, Stuttgart: Fillibach/ Klett, 197-210.

- Holler, A. (2018): „Die hat ihr Ziel erreicht, das sie machen wollte.“ Eine Rezeptionsstudie zum Format *The Day I became strong*. In: Sieh zur Sonne und stoß dich so stark ab, wie du kannst, TELEVISION. Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI), 13/1, 31-34.
- Johnson, R. (2013): *Das Gold im Schatten: Impulse für die seslische Ganzwerdung*. Wuppertal: Hammer.
- Kröning, A. (2018): Für viele Flüchtlinge wird die Schule zur Sackgasse, in: Die Welt online, [https://www.welt.de/print/die\\_welt/politik/article174108470/Fuer-viele-Fluechtlinge-wird-die-Schule-zur-Sackgasse.html](https://www.welt.de/print/die_welt/politik/article174108470/Fuer-viele-Fluechtlinge-wird-die-Schule-zur-Sackgasse.html), (aufgerufen am 12.10.2018).
- KIM, [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM\\_2016\\_Web-PDF.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf) (aufgerufen am 12.10.2018).
- Laucht, M./Schmidt, M.H./Esser, G. (2000): Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Frühförderung interdisziplinäre*, 19/3, 97-108.
- Leutner, D./Klieme, E./Meyer, K./Wirth, J. (2005): Die Problemlösekompetenz in den Ländern der BRD. In: Prenzel, M. et al. (Hsg.): *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland*. Münster: Waxmann, 125-146.
- Lösel, /Bender (2008): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*, München: Ernst Reinhardt.
- Mendel, C./Dillmann,E.: Heeres my story. Kann ein medienpädagogisches Projekt Resilienz stärken? In: Sieh zur Sonne und stoß dich so stark ab, wie du kannst, TELEVISION. Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI), 31/1, 38-41.
- Mikos, L. (2004). Medien als Sozialisationsinstanz und die Rolle der Medienkompetenz. In D. Hoffmann & H. Merkens (Hrsg.), *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung* (S. 157–171). Weinheim, München.
- Noeker, M./ Petermann, F. (2008): Resilienz: Funktional Adaption an widrige Umgebungsbedingungen. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56(4), 255-263.
- Opp, G./Fingerle, M. (2000): Risiko und Residenz in der frühen Kindheit am Beispiel von Kindern aus sozioökonomisch Benachteiligten Familien: amerikanische Erfahrungen mit Head Start. In: Weiß, H. (Hsg.): *Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen*, München: Ernst Reinhard, 164-174.
- Petermann, F./Schmidt, M. H. (2006): Ressource - ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie? *Kindheit und Entwicklung* 15/2, 118-127.
- Paus-Haase, I.: Medienrezeption und Medienaneignung von drei bis zehnjährigen Kindern und daraus resultierende Ansatzpunkte für die Förderung von Medienkompetenz. In: Schell, F./Stoltenberg, E./Theunert, H. (Hsg.): *Medienkompetenz, Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München: Kopaed.
- Pfeiffer, Christia/Möble, Thomas/Kleimann, Matthias/Rehbein, Florian (2007): *Die PI- SA-Verlierer – Opfer ihres Medienkonsums. Eine Analyse auf der Basis verschiedener empirischer Untersuchungen*, herausgegeben vom Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen, Online: <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/pisaverlierer.pdf>, (aufgerufen am 12.10.2018).
- Prüß, F. (2004). Chancen zur Entwicklung der Schule als sozialer Ort unter Berücksichtigung der Partizipation. In Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, C./Stange, W. (Hrsg.): *Jugendhilfe und Schule Handbuch für eine gelingende Kooperation*. Wiesbaden, 165-178.

- Rosenberg, M. (1965): *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press.
- Rutter, M. (2008): Resilience considered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In: Schonkost, J.P./Meisels, J. (Hsg.): *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press, 651-682.
- Schulz-Zander, R. (2002): Geschlecht und neue Medien im Bildungsbereich Schule - Empirische Befunde zur Computernutzung, zu Interessen, zu Selbstkonzept, Interaktion und Förderungsmaßnahmen. In: Kampfshoff, M./Lumer, B. (Hsg.): *Chancengleichheit im Bildungswesen*. Opladen: Leske u. Budrich, 251-272.
- Shulman, L. S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher* 15/2, 4-31.
- Worbs, S. (2010): Integrationsreport, Mediennutzung von Migranten in Deutschland. Working Paper 34 der Forschungsgruppe des Bundesamtes, im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BmMF).
- Schorb, Bernd (2006): Identitätsbildung in der konvergenten Medienwelt. In: Wagner, U./Theunert, H. (Hsg.): *Neue Wege durch die konvergente Medienwelt*. Studie im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM). BLM-Schriftenreihe Bd. 85. München, 149-160.
- Sutter, T. (2010). *Medienanalyse und Medienkritik. Forschungsfelder einer konstruktivistischen Soziologie der Medien* (1. Aufl.): Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Theunert, H. (2007): Medienkompetenz bei Kindern. In: Theunert, H.. (Hsg.): *Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren*, München: Kopaed, 9-127.
- Wampfler, P. (2017): *Digitaler Deutschunterricht*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Waller, M.A. (2001): Resilience in ecosystems context: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71/3, 290-297.
- Wustmann, C./Fthenakis, W.E. (2004): *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wustmann, C./Fthenakis, W.E. (2016): *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zu Bildungsqualität*, 6. Auflage, Berlin: Cornelsen.