

MünDig-Studie Naturpädagogik:

Mündigkeit und Digitalisierung an Natur- und Wald-Kitas

Bleckmann, P.; Streit, B. & Denzl, E.

Ergebnisse der Fachkräfte- und Elternbefragung



Naturpädagogik:
Mündigkeit und Digitalisierung an Natur- und Wald-Kitas
Paula Bleckmann; Benjamin Streit & Elisabeth Denz

ISBN 978-3-00-072890-7
Grafik/Druck: Habe Offset, Emmendingen
© Alanus Hochschule Alfter
Villestr. 3, 53347 Alfter
Tel. 02222/93210
E-Mail: medienmuendig@alanus.edu

Printed in Germany. Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, fotomechanische Wiedergabe, Aufnahme in Online-Dienste und Internet sowie Vervielfältigung auf Datenträgern wie CD-ROM etc. nur nach schriftlicher Zustimmung des Rechteinhabers.

MünDig-Studie Naturpädagogik:

Mündigkeit und Digitalisierung an Natur- und Wald-Kitas

Oktober 2022

Ergebnisse der Fachkräftebefragung: Einstellungen und Praxis
Ergebnisse der Elternbefragung: Einstellungen und Zufriedenheit

Bleckmann, P.; Streit, B. & Denzl, E.

Diese Studie wurde kofinanziert und unterstützt durch:



Kinder sollten schon früh mit der Schönheit und den Überraschungen der Natur zusammenkommen. Diese kann viel bildender sein als das Tablet, das leicht zur Sucht werden kann.

Ernst-Ulrich von Weizsäcker

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Aufbau des Berichts.....	6
2. Theoretische Hinführung	9
2.1 Relevanz der Studie	9
2.2 Theoretische Aspekte eines breiten Verständnisses von Medienbildung	11
2.3 Charakteristika von Natur- und Waldpädagogik & Bezüge zur Medienbildung	14
3. Methode	18
3.1 Forschungsdesign und Entstehung des Erhebungsinstruments	19
3.2 Beschreibung des Erhebungsinstruments und der Media Maturity Matrix	22
3.3 Datenerhebung und -auswertung	26
3.4 Methodenreflexion	28
4. Stichprobe	30
4.1 Fachkräftebefragung	31
4.2 Elternbefragung	36
5. Wesentliche Ergebnisse im Überblick.....	41
5.1 Angaben der Fachkräfte zur Praxis der Medienbildung.....	43
5.2 Zufriedenheit der Eltern mit der medienpädagogischen Praxis	43
6. Ergebnisse der Vertiefungsbefragung: 10 Bereich der Medienmündigkeit	47
6.1 Produzieren & Präsentieren	48
6.2 Bedienen & Anwenden.....	56
6.3 Problemlösen & Modellieren	64
6.4 Informieren & Recherchieren	72
6.5 Analysieren & Reflektieren	80
6.6 Kommunizieren & Kooperieren	89
6.7 Einsatz von Medien mit und ohne Bildschirm durch Fachkräfte	97
6.8 Medienbezogene Elternzusammenarbeit	108
6.9 Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken – Ressourcenorientierte Mediensuchtprävention	118
6.10 Verarbeitung belastender Medienerlebnisse	130
7. Fort- und Weiterbildungsbedarfe der pädagogischen Fachkräfte	140
8. Diskussion & Ausblick	146
8.1 Diskussion der Vertiefungsbereiche 6.1-6.6: Individuumsbezogene Handlungsfelder der Medienbildung	146
8.2 Diskussion der Vertiefungsbereiche 6.7-6.10: Setting- und präventionsbezogene Handlungsfelder der Medienbildung.....	148
9. Stärken und Grenzen des Studiendesigns	151
9.1 Aussagekraft und Grenzen der Gültigkeit der Ergebnisse	151
9.2 Media Maturity Matrix als innovatives Befragungsinstrument mit Mehrwert	152
10. Zusammenfassung & Konsequenzen für die natur- und waldpädagogische Praxis	153
11. Verzeichnisse	156

Abstract (Deutsch)

Eltern und Fachkräfte zu Medienbildung an Natur- und Waldkindergärten befragt: An der MünDig-Studie („Mündigkeit und Digitalisierung“), einer quantitativ-explorativen Online-Befragung an reformpädagogischen Kindergärten (Waldorf, Montessori, Natur- und Wald) und Schulen (Waldorf, Montessori), haben sich an der Befragung der Natur- und Waldkindergärten im Februar 2020 über 100 Fachkräfte und 200 Eltern beteiligt. Sie wurden mit der „Media Maturity Matrix“ befragt, einem neu entwickelten Befragungsinstrument zur Erfassung medienbildnerischer Einstellungen und der Bewertungen von Praxis.

Was ist sinnvoll? Welches Medium, in welchem Alter, zu welchem Zweck? Fachkräfte und Eltern weisen sehr hohe Übereinstimmungen in ihren medienbezogenen Einstellungen auf, welche durch die Frage, ob und in welchem Alter der Kinder sie bestimmte Beispielaktivitäten als sinnvoll einschätzen, erfasst wurden. Vor allem „Medienbildung ohne Bildschirm“ in ihren vielfältigsten Ausprägungen finden sie bereits im Kindergarten- und Grundschulalter überwiegend sinnvoll sowie auch Aktivitäten, die einem noch breiteren Verständnis von Medienbildung zuzuordnen sind: Höchste Priorität wird dabei Aktivitäten der an der Persönlichkeitsstärkung ansetzenden Gesundheitsförderung und Prävention als Grundlage für den Schutz vor Digital-Risiken beigemessen. Aktivitäten mit Bildschirm werden von den Befragten zwar auch befürwortet, jedoch erst in einem späteren Altersspektrum: Der Einsatz digitaler Bildschirmmedien in Bildungseinrichtungen zur Förderung eines kritischen, produktionsorientierten und reflektierten Umgangs wird erst ab einem Alter von etwa 12 Jahren klar befürwortet. Eine solche entwicklungsphasendifferenzierte Einstellung zu Bildung und Digitalisierung findet sich in ähnlicher Weise auch in den Ergebnissen der MünDig-Studie an waldorf- und montessoripädagogischen Kindertageseinrichtungen und Schulen wieder. Eine ähnlich differenzierte Befragung an staatlichen Bildungseinrichtungen gibt es bislang noch nicht.

Was wird umgesetzt? Nach Selbstbericht der Fachkräfte erfolgt die Nutzung von Medien ohne Bildschirm durch Kinder in natur- und waldpädagogischen Einrichtungen in der Hälfte der Fälle „häufig“ bis „sehr häufig“. Bei Bildschirmmedien zeigt sich dahingegen ein deutlich anderes Bild: Diese finden zum Befragungszeitpunkt Anfang 2020 kaum Einsatz in den Einrichtungen. So spiegelt sich die medienbildnerische Einstellung der Fachkräfte (Einsatz von Bildschirmmedien wird für das Kindergartenalter nicht als sinnvoll angesehen) in der pädagogischen Praxis in Natur- und Waldkindergärten wider.

Und wie bewerten dies die Eltern? Überwiegend zeigen sich die befragten Eltern mit dem Einsatz von Medien ohne Bildschirm und dem Verzicht auf Bildschirmmedieneinsatz gleichermaßen zufrieden. In den Bereichen der medienbezogenen Elternzusammenarbeit sowie auch bei der Unterstützung der Kinder bei der Verarbeitung belastender Medienerlebnisse wünschen sich Eltern jedoch eine häufigere Umsetzung von Aktivitäten in der Praxis von Natur- und Waldkindergärten.

Welche Fort- und Weiterbildungsbedarfe haben Fachkräfte im Bereich Medienbildung? Im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen messen die Fachkräfte der Medienbildung einen geringen Stellenwert bei, geben aber hohe Weiterbildungsbedarfe an. Die höchsten selbstberichteten Bedarfe liegen dabei im Bereich „medienbezogene Elternzusammenarbeit“, „Kinder stärken zum Schutz vor digitalen Risiken“ und „Unterstützung bei der Verarbeitung belastender Medienerlebnisse“. Auch für das Anleiten von Medienaktivitäten der Kinder sind moderate Bedarfe vorhanden, und zwar etwa gleichrangig für Medien mit und ohne Bildschirm.

Abstract (English)

Parents and professionals surveyed on media education at nature and forest kindergartens: The Mündig study („Mündigkeit und Digitalisierung“) is a quantitative-explorative online survey at reform pedagogical kindergartens (Waldorf, Montessori, nature and forest) and schools (Waldorf, Montessori). Over 100 professionals and 200 parents participated in the Outdoor Kindergarten part of the survey in February 2020. In the survey the „Media Maturity Matrix“ was used as a newly developed survey instrument to capture media education attitudes and evaluations of practice.

What should children do at what age? Which medium, at what age, for what purpose? Professionals and parents show a very high agreement in their media-related attitudes, which were recorded by asking whether and at what age of the children they consider a number of exemplary activities suitable. Parents and teachers consider a wide range of activities of „media education without a screen“ recommendable for kindergarten and elementary school age, as well as activities that can be assigned to an even broader understanding of media education: The highest priority is given to activities aimed at Real Life Empowerment and Health Promotion as Prevention of Digital Risks.. Activities with screen media are also considered suitable by the respondents, but only at a later age: The use of digital screen media in educational institutions with the goal of promoting critical, production-oriented and reflective use, is only clearly supported from the age of around 12 years. An attitude toward education and digitization which differentiates recommendations strongly between children of different developmental stages is found in a similar way in the Waldorf and Montessori sample both in kindergartens and schools. No similarly differentiated survey at state educational institutions has so far been carried out.

What is implemented? According to professionals' self-report, media without screens are used by children in outdoor kindergartens „frequently“ to „very frequently“ in about half the cases. The reported practice is clearly different for screen-based media: At the time of the survey at the beginning of 2020, these were hardly used in the facilities. Thus, the professionals' attitude toward media education (use of screen media is not considered suitable for kindergarten age) is reflected in their educational practice.

And how do the parents evaluate this? Most participating parents were equally satisfied with the use of media without screens and with not using screen media. However, in the areas of media-related parental cooperation and also in supporting children in coping with problematic media experiences, parents would like to see a more frequent implementation of such activities in the practice of nature and forest kindergartens.

What further education and training needs do professionals have in the area of media education? Compared to other areas of education, professionals place a low priority on media education, but indicate high training needs. The highest self-reported needs are in the areas of „media-related parental cooperation“, „real life empowerment as prevention of digital risks“, and „support for coping with problematic media experiences“. Moderate training needs are stated for guiding children's media activities, with roughly equal importance for media with and without screens.

Vorwort des Bundesverbands der Natur- und Waldkindergärten

Ein regelmäßiger Kontakt zwischen Fr. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bleckmann und Ute Schulte-Ostermann als Vertreterin des BvNW entstand bereits 2012, kurz nach Erscheinen der ersten Auflage des Buches „Medienmündig“ (Bleckmann, 2018). Im Jahr 2019 wurde die Teilnahme an der MünDig-Studie (Mündigkeit und Digitalisierung an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen) von Natur- und Waldkindergärten beschlossen und auch die Durchführung der Studie durch den Verband gefördert.

Bei der 23. Fachtagung des Bundesverbandes der Natur- und Waldkindergärten im Jahr 2021 war das Schwerpunktthema „groß werden im digitalen Zeitalter“. Dabei wurden die vorläufigen Ergebnisse des vorliegenden Berichts einer breiten Gruppe an Vorstandsmitgliedern, Praktiker:innen und Interessierten durch Fr. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bleckmann präsentiert. Dabei und in den anschließenden vertiefenden Arbeitsgruppen mit Praxisnähe wurde deutlich, dass Natur- und Waldkindergärten grundsätzlich sehr gut aufgestellt sind, um Kinder auf ein Leben in der zunehmend digitaler werdenden Lebenswelt vorzubereiten.

Die MünDig-Studie zeigt mit ihrer umfassenden Definition und Abfrage von Medienbildung, dass Studien mit einem eingeschränkten Blick auf Medienbildung, der nur die digitale Mediennutzung, Ausstattung mit Digitalgeräten und Qualifikationen von Pädagog:innen für deren Einsatz umfasst, nicht unbedingt sinnvoll sind. Vor allem in der frühkindlichen Bildung führt die ausschließliche Erfassung von Einstellungen und Aktivitäten mit Bildschirmmedien zu einem defizitorientierten Bild der Medienbildung, während bildschirmunabhängige Aktivitäten aus Eltern- und Fachkräftesicht häufig besser geeignet sind und gleichzeitig häufiger durchgeführt werden. So gibt es häufig konträre Ergebnisse auf die Frage, inwiefern Medienbildung in Kitas stattfindet bzw. auch stattfinden soll – ob die bereits bestehenden Ressourcen dabei gesehen werden, oder ob nur Defizite herausgearbeitet werden.

Erfreulicherweise deckt sich das Bauchgefühl der Praktiker:innen sowohl mit den empirischen Ergebnissen der MünDig-Studie wie auch mit der konzeptionellen Herangehensweise einer Medienmündigkeitspädagogik: Eine der größten Stärken der Einrichtungen liege darin, Kinder in ihrer Persönlichkeit wie auch im sozialen Miteinander zu stärken, was – neben vielen anderen Vorteilen – auch für eine Resilienz gegenüber digitalen Risiken eine besondere Bedeutung hat (s. 6.9).

Durch die vorliegende MünDig-Studie wird ein wichtiger Beitrag zum Umgang mit dem vom Verband der Natur- und Waldkindergärten wahrgenommenen Digitalisierungsdruck geleistet. Eine moderne Medienbildung ist ein wichtiges Handlungsfeld und muss ausgebaut werden – darüber sind sich alle einig – aber bedeutet das, Tablets in die Natur- und Waldkindergärten bringen zu müssen? Wir sehen, dass bereits viel Medienbildung auf eine nachhaltige und an unserer Pädagogik ausgerichteten Weise gemacht wird!

Gerade das Bewusstmachen der Stärken der eigenen pädagogischen Ausrichtung erhöht die Motivation, sich mit Medienbildung zu beschäftigen und auf Defizite und Problemfelder aktiv zu reagieren.

Für den Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten

Kiel, Sommer 2022, Ute Schulte-Ostermann

Geleitwort Fr. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Janne Fengler

Die Ergebnisse der MünDig-Studie, die sich auf die Auswertung der medienpädagogischen Praxis sowie auf Einstellungen von Fachkräften an natur- und waldpädagogischen Kitas wie auch Eltern mit Kindern an Natur- und Waldkindergärten beziehen, sind in vielerlei Hinsicht aufschlussreich.

Aus kindheitspädagogischer bzw. erlebnispädagogischer Sicht betreffen insbesondere die in dem Ergebnisbericht herausgearbeiteten Zusammenhänge von Naturpädagogik und Resilienz zum Schutz vor digitalen Risiken ein bis dato zentrales Forschungsdesiderat. Sie zeigen deutlich, wie wertvoll die Konzepte von Natur- und Erlebnispädagogik zur Schaffung von Lern- und Entwicklungsräumen in Zeiten stark reizüberflutender und digital geprägter Lebenswelten sein können. Dass handlungs- und erlebnispädagogisches Arbeiten mit Kindern im Lernraum Natur anschlussfähig für die in den jeweiligen Bundesländern vorgesehenen Bildungspläne in großem Spektrum von Bildungsbereichen ist, ist mittlerweile bekannt. Dass frühkindliche Medienbildung im Speziellen auch in diesem Setting stattfinden kann, lehrt uns die vorliegende Studie.

In Hinblick auf den Forschungszugang der Forschungsgruppe Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Paula Bleckmann, Benjamin Streit und Elisabeth Denzl ist übergreifend positiv das explorative Design, mit dem das Themengebiet reichhaltig erfasst wird, hervorzuheben. Besonders innovativ ist die vieldimensionale Abfrage der Media Maturity Matrix mit dem für die MünDig-Studie neu entwickelten Abfragetool eines Schiebereglers, welcher den wesentlichen Aspekt der Alters- bzw. Entwicklungsabhängigkeit miteinbezieht. Diese Art der Abfrage ermöglicht eine differenzierte Erfassung von medienerzieherischen Einstellungen von Eltern und Fachkräften über alle Altersstufen hinweg. So kann in der Studie mit Hilfe des Tools abgebildet werden, dass die Befragten den Einsatz von Medien sowohl mit als auch ohne Bildschirm durchaus für sinnvoll halten – jedoch differenziert für verschiedene Altersstufen. Ein Einsatz dieses für die MünDig-Studie entwickelten Erfassungsinstruments könnte sich auch in Erhebungen anderer Bereiche der Frühpädagogik eignen.

Anknüpfend ist eine Befragung dieser Art mit weiteren Bildungseinrichtungen in öffentlicher oder konfessioneller Trägerschaft zu wünschen.

Im Sinne des gemeinsamen Anliegens der Entwicklungs- und Bildungsbegleitung von Kindern und der gemeinsamen (Zukunfts-)Verantwortung steht an, die beteiligten Akteur:innen mit ihren Überlegungen, ggf. Bedenken, Wünschen und Interessenskonflikten zur Frage der Digitalisierung in Krippen, Kindergärten und Schulen zu hören und im Dialog von Praxis und Wissenschaft zukunftsfähige Perspektiven zu entwickeln.

Vorstandsmitglied der Gesellschaft zur Förderung der Erlebnispädagogik (GFE e.V.)

Alfter, Herbst 2022, Janne Fengler

Danksagung

Das Autor:innenteam möchte sich an dieser Stelle herzlich bei allen Personen, Institutionen, Förderern und Kooperationspartnern bedanken, ohne die eine Durchführung der Studie und die Aufbereitung dieses Ergebnisberichts nicht möglich gewesen wäre!

Das Gesamtprojekt „Medienerziehung an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen“, innerhalb dessen die Studie eines von drei Projekt-Modulen darstellt, wird durch den Hauptförderer Software AG Stiftung ermöglicht. Für die verschiedenen Zielgruppen der Befragung (Waldorf, Montessori und Natur- und Wald) sind noch zusätzlich als kleinere Förderer die entsprechenden Verbände beteiligt¹, im Falle der Befragung an Natur- und Waldkindergärten ist der Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten (BvNW) Kooperationspartner und Förderer. Vielen Dank für die Förderung und Zusammenarbeit!

Abbildung 1 stellt die verschiedenen Förderer im Überblick dar und wie für die Durchführung der Studie alle pädagogischen Ausrichtungen zusammengeführt und drei nach Zielgruppe (Pädagog:innen, Eltern, Schüler:innen) unterschiedene Befragungslinks versandt wurden, während für die Darstellung der deskriptiven Ergebnisse wieder in drei Berichte je nach pädagogischer Richtung (Waldorfpädagogik, Montessoripädagogik, Natur- und Waldpädagogik) unterschieden wurde. Der vorliegende Abschlussbericht der Natur- und Waldkindergärten enthält somit die Ergebnisse der Fachkräfte- und Elternbefragung.

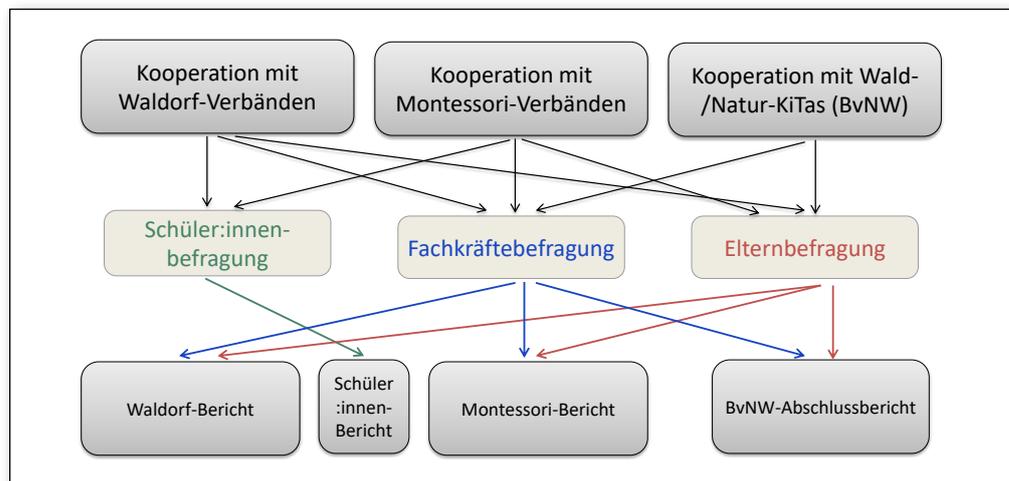


Abbildung 1 Übersicht über Kooperationen und die entstandenen MünDig-Berichte

Seit der Konzeptionsphase der MünDig Studie wird das Projekt von einem wissenschaftlichen Beirat begleitet – herzlichen Dank dafür an alle Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats²!

Ebenso bedanken wir uns bei allen, die an der Befragung teilgenommen haben, sowie Testpersonen, also pädagogischen Fachkräften, Eltern und Schüler:innen, die in der Pilotphase das Befragungsinstrument getestet und z.T. sehr umfangreich kommentiert haben.

Nicht zuletzt sei allen (ehemaligen) Mitarbeiter:innen des Projekts „Medienerziehung an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen“, studentischen Hilfskräften, Korrekturleser:innen, Mitarbeiter:innen an Website und IT, dem Team der Druckerei Habé an Layout und Druck für Ihre kompetente und durchdachte Arbeit und insbesondere allen Autor:innen und Co-Autor:innen der „MünDig-Studie Waldorf“ für Ihre Expertise sehr herzlich gedankt!

¹ <https://muendig-studie.de/>, letzter Abruf 18.08.2022.

² <https://www.alanus.edu/de/forschung-kunst/wissenschaftliche-kuenstlerische-projekte/detail/medienerziehung-an-reformpaedagogischen-bildungseinrichtungen>, letzter Abruf 18.07.2022.

1. Einleitung und Aufbau des Berichts

Leseanleitung für den Bericht³

In dem vorliegenden Ergebnisbericht werden sowohl die Ergebnisse der Befragung von Fachkräften an natur- und waldpädagogischen Kindertageseinrichtungen sowie die der Befragung von Eltern mit Kindern an diesen Einrichtungen vorgestellt. Dies ermöglicht eine direkte Gegenüberstellung der Ergebnisse. Für einen verständlichen Lesefluss werden [die Ergebnisse der Fachkräftebefragung in einem blauen](#) und [die Ergebnisse der Elternbefragung in einem roten Farbcode](#) dargestellt.

Dieser vorliegende Bericht ist der zweite von drei Ergebnisberichten der im Rahmen des Projekts „Medienerziehung an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen“ durchgeführten MünDig⁴-Studie. Deshalb wird es in diesem Ergebnisbericht immer wieder Verweise auf Teile des sehr ausführlich verfassten „Ergebnisberichts MünDig-Studie Waldorf“ (<https://muendig-studie.de/wp-content/uploads/2022/07/Ergebnisbericht-Waldorf.pdf>) geben, damit Lesende sowohl auf weiterführende, als auch vergleichende Informationen und auf die dort dargestellten theoretischen Inhalte und empirischen Ergebnisse zugreifen können.

Leseanleitung für Kapitel 6

Für Praktiker:innen können insbesondere die bebilderten Items zu Beginn jedes Bereichs des Vertiefungsbereichs (s. 6.1–6.10) sowie auch die Praxisbeispiele (rote Tabellen) und Impulsfragen (grüne Textfelder) am Ende der Theorieteile der Vertiefungsbereiche gewinnbringend sein. Die Lektüre des einleitenden Theorieteils kann auch Anlass zum Hinterfragen und zur Erweiterung gängiger wissenschaftlicher Konzepte im Kontext der Medienbildung bieten.

Zu jedem der Kapitel 6.1–6.10 gibt es erst einen Theorieteil, der folgendermaßen aufgeteilt ist:

1. Auf der ersten Seite befinden sich die in der MünDig-Studie abgefragten Beispielitems als Bilder dargestellt.
2. Vertiefende theoretische Aspekte werden in grauen Textfeldern hervorgehoben.
3. Praxisnahe Aspekte für Pädagog:innen & pädagogische Teams werden in einem orange hinterlegten Textfeld hervorgehoben.
4. Dreispaltige orange hinterlegte Tabellen zeigen mit differenzierten Praxisbeispielen medienpädagogische sowie auch natur- und waldpädagogische Bezüge in einer exemplarischen Gegenüberstellung von klassischen natur- und waldpädagogischen Aktivitäten ohne „Medien“ mit Aktivitäten mit dem Einsatz von Medien ohne Bildschirm sowie an vielen klassischen Bildungs- und Orientierungsplänen angelegten Aktivitäten mit digitalen Medien, inwiefern Medienbildung der verschiedenen Vertiefungsbereiche bereits auch in der natur- und waldpädagogischen Praxis zu finden sein kann. Zumeist sind jedoch die aufgelisteten Aktivitäten in der linken Spalte nach Ansicht der Autor:innen (noch) nicht sinnvoll im Kindergartenalter.
5. In einem grünen Textfeld am Ende eines jeden Abschnittes sind Impulsfragen für Kita-Fachkräfte und -teams aufgelistet, die hilfreich sein können, sich mit dem jeweiligen medienbezogenen Bereich genauer auseinanderzusetzen. Sie können anregen, eigene medienbildnerische Einstellungen/Bedarfe zu reflektieren, die „Schätze“ in Punkto Medienbildung der derzeitigen Praxis wahrzunehmen und weitere medienbezogene Aktivitäten in die Praxis zu etablieren.

³ Um eine Benachteiligung von bestimmten Personengruppen zu vermeiden, wurde im Fragebogen gendersensible Sprache verwendet. Da sich Empfehlungen dahingehend im Laufe des Erhebungszeitraus änderten, ist in diesem Bericht eine einheitliche Schreibweise nicht immer gewährleistet.

⁴ Der Titel der „MünDig“-Studie leitet sich aus einer Zusammenziehung der Wörter Mündigkeit und Digitalisierung ab.

⁵ Letzter Abruf 18.07.2022.

Der Ergebnisteil gliedert sich wiederum in zwei Teilabschnitte – die Ergebnisdarstellung der befragten **Fachkräfte** und die der **Eltern**.

- Einschätzung der Fachkräfte, in welchem Alter welche Beispielaktivität (6.1–6.7 und 6.10: **ohne Bildschirm/mit Bildschirm**, 6.8: **technische Unterstützung/pädagogische Unterstützung**, 6.9: **als Einzelpersönlichkeit/im sozialen Miteinander**) des jeweiligen Vertiefungsbereichs sinnvoll ist. Angaben zur Anzahl der Befragten (=n), Häufigkeit der Angabe „*gar nicht sinnvoll*“, also dass die befragte Person das abgefragte Item in keinem Alter als sinnvoll einschätzte sowie den fehlenden Werten/Missings (=fehlende Werte) sind in den Tabellen unter den Grafiken.
- Angaben der Fachkräfte, wie häufig Aktivitäten des jeweiligen Bereichs in der Praxis umgesetzt werden.

Im **Ergebnisteil der Eltern** sind diese Ergebnisse dargestellt:

- Einschätzung der Eltern, in welchem Alter welche Beispielaktivität (6.1-6.7 und 6.10: ohne Bildschirm/**mit Bildschirm**, 6.8: **technische Unterstützung/pädagogische Unterstützung**, 6.9: **als Einzelpersönlichkeit/im sozialen Miteinander**) des jeweiligen Vertiefungsbereichs sinnvoll ist. Angaben zur Anzahl der Befragten (=n), Häufigkeit der Angabe „*gar nicht sinnvoll*“, also dass die befragte Person das abgefragte Item in keinem Alter als sinnvoll einschätzte sowie den fehlenden Werten/Missings (=fehlende Werte) sind in den Tabellen unter den Grafiken.
- Angaben der Eltern, wie zufrieden sie mit der Umsetzung von Aktivitäten des jeweiligen Bereichs in der Praxis sind.

Der Ergebnisteil des Berichts kann auch genutzt werden, um die Systematik der zehn Vertiefungsbereiche ganz oder teilweise für die Strukturierung eines Medienkonzepts für eine Bildungseinrichtung zu verwenden.

Eine Diskussion und Ergebnisbewertung findet sich in den Abschnitten 8.1–8.3, wie folgt aufgeteilt:

- Abschnitt 8.1: Diskussion der Ergebnisse der Bereiche 6.1-6.7
- Abschnitt 8.2: Diskussion der Ergebnisse der Bereiche 6.8-6.10
- Abschnitt 8.3: Methodisches: Potential der *Media Maturity Matrix*
- Abschnitt 8.4: Abschließende Diskussion der Bedeutung der Ergebnisse

Der umfangreiche Fragebogen der MünDig Studie wurde eigens für die Studie neu entwickelt. Diskussionen auf befragungsmethodischer Ebene finden sich in der Veröffentlichung <https://muendig-studie.de/wp-content/uploads/2022/07/Ergebnisbericht-Waldorf.pdf>⁶ am Ende der Kapitel 6.1–6.10.

⁶ Letzter Abruf 18.07.2022.

Kurzübersicht über die Kapitel

- **Kapitel 2:** Hier wird dargestellt, weshalb diese Studie zu Medienerziehung an naturpädagogischen Kindertageseinrichtungen bedeutsam ist (s. Abschnitt 2.1) und grundlegende Theorien und Erkenntnisse zu Medienbildung und Medienmündigkeit vorgestellt (s. Abschnitt 2.2). In einem weiteren Schritt wird die Bedeutung von naturpädagogischen Konzepten für die Medienbildung ausführlicher beleuchtet (s. Abschnitt 2.3).
- **Kapitel 3:** Hier wird die Methodik der vorliegenden Studie beschrieben – Forschungsdesign, Entstehung der Studie (s. Abschnitt 3.1), Beschreibung des Erhebungsinstruments (Abschnitt 3.2) und Datenerhebung und Datenauswertung (s. Abschnitt 3.3). Danach wird die Studiendurchführung und abschließend eine methodische Reflexion vorgestellt.
- **Kapitel 4:** Hier werden die Befragtengruppen – die Fachkräfte, die an natur- und waldpädagogischen Kitas arbeiten (s. Abschnitt 4.1) und die Eltern von Kindern an natur- und waldpädagogischen Kitas (s. Abschnitt 4.2) – in einer Stichprobenbeschreibung dargestellt. Die Beschreibung umfasst z.B. Angaben zur eigenen Bildschirmmediennutzung, eigene technische Fähigkeiten und Gründe für die Wahl der Bildungseinrichtung.
- **Kapitel 5:** Hier werden wesentliche Ergebnisse der Fachkräftebefragung (Praxis von Medienbildung in natur- und waldpädagogischen Einrichtungen: Wie wird Medienbildung umgesetzt?, s. Abschnitt 5.1) und der Elternbefragung (Zufriedenheit der Eltern mit der medienpädagogischen Praxis in natur- und waldpädagogischen Einrichtungen, s. Abschnitt 5.2) im Überblick über alle 10 Vertiefungsbereiche vorgestellt – bevor in Kapitel 6 die Ergebnisse ausführlicher dargestellt werden.
- **Kapitel 6:** Dieses Kapitel ist das „Herzstück“ des Berichts (s. „Leseanleitung“ in Abschnitt 6.). Hier werden in 10 Vertiefungsbereichen (s. 6.1–6.10, s. auch *Abbildung 3*) theoretische wie auch praktische Überlegungen angestellt und die Hauptergebnisse der Studie vorgestellt. In jedem der 10 doppelt unterteilten Kapitel (z.B. Produzieren/Präsentieren ist unterteilt in [Produzieren/Präsentieren ohne Bildschirm](#)⁷  sowie [Produzieren/Präsentieren mit Bildschirm](#)⁴ ) sind folgende Ergebnisse dargestellt:
 - Welche Beispielaktivitäten des jeweiligen Bereichs finden Fachkräfte bzw. Eltern in welchem Alter sinnvoll?
 - Wie häufig werden allgemein Aktivitäten des jeweiligen Bereichs in der Praxis gemacht?
 - Wie zufrieden sind die Eltern mit der Umsetzung der Aktivitäten des jeweiligen Bereichs?
- **Kapitel 7:** Hier werden Ergebnisse zum Fort- und Weiterbildungsbedarf von Fachkräften bezüglich Medienbildung im Vergleich zu anderen übergreifenden Bildungsbereichen (z.B. Sprache, ästhetische Bildung oder Naturwissenschaft) sowie bezogen auf die 10 Vertiefungsbereiche der Medienbildung vorgestellt.
- **Kapitel 8:** Abschließend werden in diesem Kapitel die Ergebnisse (s. Abschnitt 8.1-8.2) der Studie diskutiert.
- **Kapitel 9:** Hier werden Grenzen und Aussagekraft der Studie diskutiert und die Stärken des Befragungsinstruments Media Maturity Matrix beschrieben.
- **Kapitel 10:** Eine abschließende Zusammenfassung und einen Ausblick gibt es in Kapitel 9. Auch werden Konsequenzen für die weitere medienbildnerische Praxis an Natur- und Waldkindergärten wird in Kapitel 9 formuliert.

⁷ Ergebnisse/Aktivitäten mit Medien ohne Bildschirm sind in einem grünen Farbcode sowie Medien mit Bildschirm in einem lila Farbcode gehalten.

2. Theoretische Hinführung

Für weiterführende sowie vergleichende Informationen zu diesem Kapitel s. https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/Medienbildung_Theorie_MuenDig.pdf⁸

2.1 Relevanz der Studie

Bereits lange vor Beginn der der Pandemie spielten digitale Medien eine zunehmend stärkere Rolle im Alltag von Kindern und Familien: Von 2013 bis 2020 stieg etwa die tägliche Bildschirmzeit um 55% bei 2-3-jährigen Kindern auf 59 Minuten/Tag an und bei 4-5-jährigen Kindern um 15% auf 65 Minuten/Tag (Behrens, P. & Rathgeb, 2015; Kieninger, Feierabend, Rathgeb, Kheredmand & Glöckler, 2021). Seit Durchführung der MünDig-Studie an Natur- und Waldkindergärten Anfang des Jahres 2020 haben sich viele Trends nochmals verstärkt. Die COVID-19-Pandemie hat viele gesellschaftliche Lebensbereiche geprägt und verändert und damit auch kindliche Lebenswelten: Eine erhöhte Bildschirmmediennutzung im familiären Kontext war u.a. Folge von coronabedingten Maßnahmen, insbesondere bei Familien in prekärer finanzieller Situation (Langmeyer, Guglhör-Rudan, Naab, Urlen & Winklhofer, 2020). Doch ist digital nun das „neue Normal“? Lankau (2021) vergleicht dies mit einer Krücke. „Wenn ich mir ein Bein gebrochen habe, freue ich mich über diese Hilfsmittel, um halbwegs mobil zu bleiben. Aber ich behaupte doch nicht, das sei das neue Laufen“. Damit positioniert er sich klar: Obgleich sich der Einsatz digitaler Medien in (pandemiebedingten) Ausnahmesituationen als wichtig und hilfreich erwiesen habe, sei dies keinesfalls der neue Normalfall.

Miklitz spricht bereits 2007 mit Bezug zu Waldpädagogik davon, dass digitale Medien verschiedene Lücken füllen, die durch fehlende Spielpartner:innen oder Geschwister und die Reduktion spontaner Spielanlässe entstehen können, in einer Gesellschaft, in der Kindheit immer weniger draußen in der Natur stattfindet.

Was bedeutet das für Empfehlungen und Entscheidungen über Medienbildung an Kitas und insbesondere auch an Wald- und Naturkitas? Unter Medienbildung wird in diesem Bericht ein weit gefasstes Konzept verstanden (Marotzki, W., Jörissen, B., 2008, S. 100), welches sich in den letzten Jahren aus zum Teil engeren und spezifischeren Konzepten (Medienpädagogik, Medienerziehung, aktive Medienarbeit) unter Synthese bildungs-, medien- und kulturtheoretischer Überlegungen zusammengesetzt hat. Dieses geht davon aus, dass heute stattfindende Bildungsprozesse stets in medial geprägten Umgebungen stattfinden. Vereinfacht gesprochen lassen sich mit einem solchen breiten Verständnis von Medienbildung zwei verschiedene Reaktionen auf diese Veränderungen in der Lebenswelt vieler Kinder beschreiben.

- Die eine würde „Lebensweltbezug“ so interpretieren, dass die von Miklitz oben genannten Lücken, die im familiären Alltag entstehen, in der Kita vermehrt mit entwicklungsphasenangepassten „Alternativen zum Bildschirm“ geschlossen werden sollten, in dem zum Beispiel in der Bildungseinrichtung mehr Naturkontakt, mehr Gelegenheit zu spontanen Spielanlässen, mehr entspannte Begegnung mit Spielpartner:innen ermöglicht wird, und durch Elternzusammenarbeit auch im Familienalltag „Alternativen zum Bildschirm“ gestärkt werden.
- Die zweite Reaktion würde sich mit dem Verweis auf „Lebensweltbezug“ um einen vermehrten Einbezug von Medien in den Kita-Alltag bemühen, was darauf abzielt, Kindern Fähigkeiten zu vermitteln, die ihnen ermöglichen, von der Nutzung von Medien mehr zu profitieren. Mit Blick auf kindliche Entwicklungsstufen könnten das in der Kita zunächst analoge oder auch bereits digitale Medien sein.

Es ist mit Blick auf diese beiden Reaktionswege hervorzuheben, dass sie sich nicht ausschließen, sondern im besten Fall ergänzen können. Bei der Sichtung von Literatur aus Wissenschaft und Politik fällt im Vergleich zu diesen genannten breiten Handlungsoptionen häufig eine starke, zunächst aber verschleierte Engführung des Begriffs Medienbildung auf: Im Titel von politischen Rahmendokumenten wie Bildungs- und Orientierungsplänen findet sich oftmals noch eine breite Begrifflichkeit, z.B. Konzepte für „Bildung in der digital geprägten Welt“, aber in der Konkretisierung ist sozusagen „oft nicht das drin, was draufsteht“: Es geht dann etwa primär um digitale Ausstattungsquoten, den Einsatz von

⁸ Letzter Abruf 18.07.2022.

digitalen Bildschirmmedien in Bildungseinrichtungen oder die Qualifikation von Fachkräften für den Einsatz von digitalen Bildschirmmedien. Ähnliches lässt sich zu wissenschaftlichen Studien feststellen (s. *Abschnitt 3.1, Tabelle 1*). Eine solche thematische Engführung ist deshalb so problematisch, weil sie geeignet ist, den politischen und akademischen Diskurs in eine bestimmte Richtung zu lenken – und zwar genau diejenige Richtung, die großen Wirtschaftsakteur:innen im Bereich Digitalmedien (enger gefasst, der „EdTech-Branche“) eine Steigerung ihrer Profite verspricht. Die Aufmerksamkeit wird wegelenkt von anderen Bereichen der Medienbildung, in denen möglicherweise analog bereits eine weitgehend gute Praxis etabliert ist und fokussiert auf vermeintliche oder reale Defizite im Bereich des Digitalmedieneinsatzes (Förschler, 2018).

In der Kommunikation mit dem Vorstand des Bundesverbandes der Natur- und Waldkindergärten wurde deutlich, dass der heutige politische und wissenschaftliche Rahmen starke Defizitgefühle bei pädagogischen Fachkräften in Wald- und Naturkindergärten auslösen kann⁹ – größtenteils unnötigerweise, wie durch die vorliegenden Ergebnisse der MünDig-Studie gezeigt werden soll. Die einzige andere auffindbare Studie zum Thema Medienbildung speziell in Natur- und Waldkindergärten ist eine Bachelorarbeit, die zur Nutzung digitaler Medien und den Einstellungen von Fachkräften zu deren Gebrauch forscht (Prautzsch, 2021) – und feststellt, dass diese durch Kinder praktisch nicht genutzt werden. Das könnte im Sinne des eingangs erwähnten breiten Verständnisses von Medienbildung als Stärke (kompensatorischer Lebensweltbezug) aufgefasst werden – so kommt es aber nach Auskunft des Vorstandes nicht an. Hier kommt sinngemäß an: „Die Kinder machen in eurer Bildungseinrichtung kaum etwas mit digitalen Medien! An dieser Praxis und an euren Einstellungen muss sich dringend etwas ändern!“ Und so war es das Ziel der vorliegenden Studie, medienbildnerische Praxis an Natur- und Waldkindergärten in ihrer Breite zu erfassen. Der erweiterte, auch ressourcenorientierte Blick auf die bestehende medienbildnerische Praxis erhöht nach Ansicht der BVNW-Vorstände sogar die Bereitschaft, sich auf neue Impulse und eine Erweiterung der Praxis einzulassen.

Dazu müssen breitere Fragen gestellt werden. Also nicht nur: Was wissen wir über den Einsatz von digitalen Medien im pädagogischen Alltag von Natur- und Waldkindergärten? Sondern auch: Was und wie lernen Kinder von (digitalen) Medien? Was lernen sie besser oder nachhaltiger ohne diese? Was muss bei der Abwägung von Chancen und Risiken bedacht werden? Welche Einstellungen vertreten Wald- und Naturpädagog:innen und Eltern hierzu? Und was setzen Fachkräfte in die Praxis des Alltags mit Kindern bzw. in der Elternzusammenarbeit um?

Der vorliegende Ergebnisbericht soll Antworten auf die oben aufgeworfenen Fragen geben – aber auch wiederum neue Aspekte aufzeigen, um eine weiterführende reflektierte, kritische, aktive und kreative Auseinandersetzung mit der Thematik Medienbildung zu befeuern.

⁹ Personal Communication; Paula Bleckmann, Ute Schule-Ostermann und Karin Gimm, 2021.

2.2 Theoretische Aspekte eines breiten Verständnisses von Medienbildung

Medienkompetenz vs. Medienmündigkeit

Ohne Zweifel lassen sich eine ganze Reihe basaler technischer Bedienfertigkeiten z.T. auch schon von sehr kleinen Kindern und auch in Kindertageseinrichtungen erwerben. Technische Anwendungsfertigkeiten – und diese sind oftmals in der öffentlichen Debatte mit dem Begriff „Medienkompetenz“ gemeint – schützen aber nicht vor problematischer Nutzung oder späterer Mediensucht. Studienergebnisse zeigen sogar Gegenteiliges: Beispielsweise in einer asiatischen Studie mit jungen Männern war höhere Medienkompetenz in diesem technischen Sinne mit einem höheren Risiko sowohl für Internetsucht wie auch für die Nutzung problematischer Inhalte im Internet verbunden (Leung & Lee, 2011). Technische Medienkompetenz schützt demnach nicht vor Medienrisiken. Daher wird das Konzept der Medienmündigkeit als Gegenbegriff zur Mediensucht vorgeschlagen.

Unter Medienmündigkeit verstehen wir zuvorderst die Fähigkeit eines Menschen, selbst darüber zu entscheiden, welchen Anteil seiner Zeit er/sie zum Erreichen der eigenen Ziele und zur Befriedigung der eigenen Bedürfnisse überhaupt mit Bildschirmmedien verbringen und damit anderen Tätigkeiten entziehen möchte. Zugleich ist mit Medienmündigkeit die Fähigkeit gemeint, aktiv, dosiert, kritisch reflektierend und technisch versiert Medien zu nutzen und sich vor Risiken der Nutzung schützen zu können. Kurz gesagt: Wenn ein Mensch die Medien beherrscht, und nicht umgekehrt. Bildschirmmedienmündig kann in diesem Sinne nur ein Erwachsener sein, oder allenfalls ein Jugendlicher. Dabei sind für die Medienpädagogik im engeren Sinne und für die frühe informatische Bildung drei Grundsätze leitend: „Analog vor digital“, „Produzieren vor Konsumieren“ und „Durchschaubarkeit vor Black Box“ (Ausführlicher s. Bleckmann, Pemberger, Stalter & Siebeneich, 2021).

Turm der Medienmündigkeit

Wie die Stockwerke eines Turms (s. *Abbildung 2*) kann man sich mehrere Schritte in verschiedenen kindlichen Entwicklungsphasen auf dem Weg zur Medienmündigkeit vorstellen, die nacheinander gegangen werden (Bleckmann, 2018).

1. *Sensomotorische Integration*: Für das erste Stockwerk des Turms stehen in den ersten Lebensjahren die Entwicklung von sensomotorischen Fähigkeiten im Vordergrund, also die Verknüpfung vielfältiger Sinnes- und Bewegungserfahrungen, die entscheidend für ein gesundes Gehirnwachstum sind.
2. *Kommunikationsfähigkeiten*: Im zweiten Stockwerk des Turms geht es um die Fähigkeit zu kommunizieren, womit hier beim Säugling und kleinen Kind die über Gestik und Mimik sowie den Spracherwerb gewonnenen Erfahrungen mit seinen Bindungspersonen gemeint sind. Bei Größeren setzt sich der Erwerb von Kommunikationsfähigkeiten mit dem Schreiben und Lesen fort. Allgemein gesprochen steht hier die Fähigkeit im Fokus, andere Menschen wahrzunehmen und sich mit ihnen verständigen zu können. Diese Fähigkeiten werden nur im unmittelbaren Kontakt mit anderen Menschen erworben.
3. *Produktionsfähigkeiten*. Je mehr ein Kind hinaus in die Welt geht, zunächst krabbelnd, dann laufend, desto mehr greift es aktiv in seine Umgebung ein und gestaltet diese mit. Das Kind kann aus einer Situation heraus mit den einfachsten Dingen etwas produzieren. Dabei lernt es verschiedene Dinge wie Frustrationstoleranz: Dabeizubleiben, obwohl etwas vielleicht nicht gleich klappt. Dabei kann und sollte das „Produkt“ bei kleinen Kindern etwas real selbst Gestaltetes (gemalt, gebastelt, gesägt, gehämmert, geknetet, gesungen, Theater/Rollenspiel gespielt) sein. So werden die Grundlagen für die spätere Produktion im Medienbereich geschaffen.
4. *Rezeptionsfähigkeiten*: Gemeint sind damit Fähigkeiten zur Wahrnehmung, zum Verständnis und zur Verarbeitung. Diese können ebenfalls über weite Strecken im realen Leben geschult werden. Es geschieht, wenn einem Kind vorgelesen wird, beim Betrachten und Würdigen einer Zeichnung oder eines Bilderbuches. Die rezipientenorientierte Medienforschung hat festgestellt, dass viele Filme, auch viele Kinderfilme, nicht auf die Wahrnehmungsfähigkeiten der jungen Adressat:innen abge-

stimmt sind, zum Beispiel führen schnell geschnittene Filme mit grellen und lauten Effekten zu einer Reduktion exekutiver Funktionen im kindlichen Gehirn (Lillard & Peterson, 2011). Daher führt frühe Bildschirmmedien-Exposition eher zu einer Abstumpfung als zu einer Schulung der Wahrnehmungsfähigkeiten. Bei etwas älteren Kindern sind auch die Nutzung von Bildschirmmedien gemeinsam mit Erwachsenen und der Austausch über das Gesehene und Gehörte wichtig, um Rezeptionsfähigkeiten weiterzuentwickeln.

5. *Kritische Reflexion & Selektion*: Die fünfte Ebene des Medienmündigkeitsturmes beinhaltet, das Wahrgenommene oder Gesagte kritisch zu überprüfen und einordnen zu können. Dazu gehört beispielsweise auch, Manipulation durch Werbung zu durchschauen und ihr widerstehen zu können, was indes für viele Erwachsene eine Herausforderung geworden ist. Im Alter 0–6 ist daher der Schutz vor diesen und weiteren Digital-Risiken dann erfolgversprechend, wenn er nicht an der Aufklärung und Abschreckung der Kinder selbst, sondern am Setting, also Elternhaus und Kita ansetzt, damit die Kinder diesen Risiken nur so wenig wie möglich ausgesetzt sind und so sehr wie möglich im echten Leben gestärkt werden im Sinne von „life skills training“ als erfolgversprechendster Strategie zur Prävention von Digital-Risiken (Bitzer, Bleckmann & Mößle, 2014).

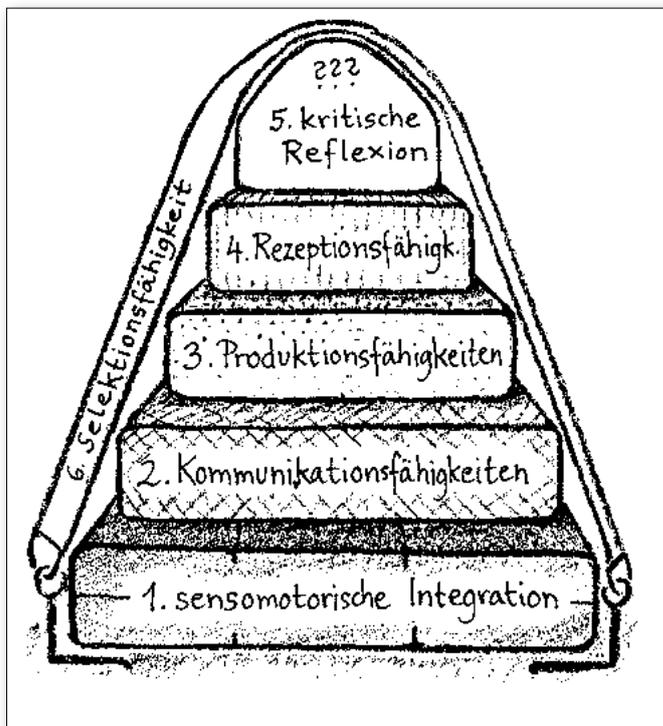


Abbildung 2 Turm der Medienmündigkeit

10 Bereiche der Medienbildung

Medienbildung bezieht sich demnach nicht nur auf die Kompetenz zur Anwendung bzw. Bedienung von (digitalen) Medien, sondern kann vielmehr in verschiedene Kompetenzbereiche, die Medienbildung in ihrer Mehrdimensionalität erfassen, differenziert werden. Bleckmann, Denzl, Kernbach, Streit und Pemberger (2022b) schlagen dafür eine Einteilung von Medienbildung in 10 Vertiefungsbereiche vor. Der Medienkompetenzrahmen NRW (LVR Zentrum für Medien und Bildung, 2021), in welchem Medienbildung in sechs Kompetenzbereiche kategorisiert ist, bildet die Grundlage für die Struktur der ersten 6 Bereiche von Medienbildung (s. Abbildung 3).

Bei Betrachtung des Medienkompetenzrahmens NRW zeigt sich zumeist eine Offenheit bei der Formulierung, sodass sich die Kompetenzbereiche sowohl auf analoge als auch auf digitale Medien bzw. Medien ohne/mit Bildschirm beziehen können (LVR Zentrum für Medien und Bildung, 2021). Die konkrete Anwendung der Kompetenzbereiche im „Medienpass NRW“ fokussiert jedoch vorwiegend digitale Aspekte (Medienberatung NRW, 2019). Diese Engführung zu vermeiden, stellt eine zentrale Weiterentwicklung im Befragungsinstrument der MünDig-Studie im Vergleich zum Medienkompetenzrahmen dar (Bleckmann, Denzl et al., 2022).

Vieles, was Kinder im (Wald-)Kindergartenalltag tun, kann genauer betrachtet zur Entwicklung von Fähigkeiten in den sechs Bereichen beitragen (s. Abschnitt 6.1-6.10, „Praxisbeispiele“). Die Zergliederung findet also nicht bei der Schaffung von Lernumgebungen statt (aus der im schlimmsten Falle eine „Verschulung“ von frühkindlicher Medienbildung resultieren würde, nach dem Motto „montags trainieren wir Produzieren & Präsentieren, dienstags Informieren & Recherchieren...“). Stattdessen wird davon ausgegangen, dass auch innerhalb einer holistischen, alltagsintegrierten frühkindlichen Medienbildung in verschiedene Lernoutcomes unterschieden werden kann.

Zusätzlich werden durch einen weiteren 7. Bereich der Medieneinsatz durch die Fachkräfte, in einem 8. Bereich verschiedene Aspekte einer medienbezogenen Elternzusammenarbeit, in einem 9. Bereich das Thema „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken“ und schließlich in einem 10. Bereich die Unterstützung von Kindern bei der Verarbeitung von belastenden Medienerlebnissen in die Kategorisierung miteinbezogen (s. *Abbildung 3*). Damit werden die durch den Medienkompetenzrahmen NRW vorgeschlagenen sechs Kompetenzbereiche von Medienbildung durch vier weitere setting- und präventionsbezogene Handlungsfelder ergänzt.



Abbildung 3 Zehn Bereiche der Medienbildung

2.3 Charakteristika von Natur- und Waldpädagogik & Bezüge zur Medienbildung

Im Folgenden werden Überlegungen der Autor:innen angestellt, inwiefern zentrale Aspekte der Natur- und Waldpädagogik, die anhand einschlägiger Literatur zu Natur- und Waldpädagogik herausgearbeitet wurden, mit wesentlichen Grundlagen einer Medienbildung mit breitem Verständnis übereinstimmen. Dabei ist zu beachten, dass die einzelnen Charakteristika nicht voneinander trennbar, sondern im Sinne eines holistischen Bildungsverständnisses zusammenhängend sind.

Ganzheitliches Lernen ist ein zentrales Element der Natur- und Waldpädagogik (Miklitz, 2007), begründet dadurch, dass vielfältige Erlebnisse und Erfahrungen von natürlichen Zusammenhängen und Kreisläufen sowohl sinnliche Wahrnehmung, wie auch soziale und kognitive Lernprozesse vorantreiben. Auch in einem holistischen Verständnis von Medienbildung werden sensomotorische, kognitiv-reflexive sowie soziale und kommunikative Entwicklungsschritte auf dem Weg der Entwicklung zur Medienmündigkeit untrennbar voneinander gesehen (s. *Abbildung 2*, Bleckmann, 2018). Im Folgenden werden daher verschiedene wichtige Vorteile der Natur- und Waldpädagogik herausgearbeitet und diese in Bezug mit den Erfordernissen einer nachhaltigen Medienbildung gesetzt.

Selbstwahrnehmung & Selbstwirksamkeit

Raith und Lude (2014) postulieren in ihrem Buch „Startkapital Natur“, dass die Natur einen Einfluss auf die Selbstwahrnehmung hat: „Wenn Kinder ein positives Grunderleben in der Natur haben, sich wohlfühlen, dann kann auch vermutet werden, dass sich ihre Selbstwahrnehmung positiv verändert. Dass sie sich selbstsicherer fühlen und ihr Selbstwertgefühl gestärkt wird.“ (S. 19)

Als aktive Akteur:innen im natur- und waldpädagogischen Alltag können Kinder auf ganz natürliche Art und Weise Problemlösefähigkeiten („ich weiß, wir uns einen Regenunterschupf machen!“) oder etwa Frustrationstoleranz und Durchhaltevermögen („ich versuche es halt nochmal uns eine Hütte zu bauen, auch wenn die andere kaputt gegangen ist!“) erproben und sich so handlungsfähig („ich schaff das!“) und selbstwirksam („ich bewirke was“) erleben. Auch für Medienmündigkeitsförderung ist Selbstwirksamkeit ein zentrales Schlüsselement in Hinblick auf die Stärkung der Persönlichkeit des Kindes als Schutzfaktor in der Vorbeugung gegen diverse Digital-Risiken. Hat ein Kind immer wieder erlebt, dass es selbst, auch mit viel Zeitaufwand und Geduld etwas bewirken kann und somit das Gefühl der Selbstwirksamkeit selbst generieren kann, kann dies als Gegengewicht zu einer Korruption des Belohnungssystems durch digitales Nudging und Gamification verstanden werden: „Gamifizierung [setzt] auf Strategien des Dauerlobens und kurzfristige Belohnungen. Doch gerade Erfahrungen des Widerstands [...] haben für Bildungsprozesse eine zentrale Bedeutung.“ (Hartong et al., 2020)

Resonanz & Durchschaubarkeit

Kinder haben im Wald die Möglichkeit, ihre Umwelt ausführlich kennenzulernen und damit auch verstehen zu lernen. Viele in der alltäglichen Lebenswelt von Kindern nicht leicht durchschaubaren Prozesse, Konsequenzen und Reaktionen werden im Kontext Natur „entkompliziert“ und dadurch durchschaubar und verstehbar für Kinder: Unser Essen soll kühl bleiben? Stellen wir es in den Schatten! Du musst auf die Toilette? Buddel dir ein Loch! Wir wollen nicht nass werden? Bauen wir uns einen Unterschupf!

Häufig fehlen in der zunehmend technisch geprägten Alltagswelt von Kindern wichtige Zwischenschritte, um komplexere Handlungsvorgänge nachvollziehen zu können. Ein Beispiel: Statt der vielen Schritte (einweichen, einzelne Wäschestücke waschen, ausspülen, auswringen) wird die gesamte schmutzige Wäsche in die Maschine gepackt und kommt sauber und geschleudert wieder heraus. Insbesondere auch im Sinne einer nachhaltigen Medienbildung ist es, dass Kinder Technik nicht als BLACK BOX verstehen, in deren Innerem sich Prozesse abspielen, die für sie nicht begreifbar sind, sondern die Durchschaubarkeit im Vordergrund steht. Damit können Kinder statt zu „Wischern-Klickern-Knöpfchendrücker:innen“ eher zu Gestalter:innen, aber auch Kritiker:innen mit Durchblick in digitalen Welten werden (s. u.a. Abschnitt 6.3).

Zugehörigkeit, Teilhabe & Partizipation

„Die Fülle und Verschiedenartigkeit von Pflanzen und Tieren und ihre unterschiedlichen Lebens- und Entwicklungsmodelle fordern geradezu auf, Andersartigkeit als Teil eines gesunden Systems zu begreifen“ (Wolfram, 2021, S. 45)

Insofern betrachtet Wolfram die Natur- und Waldpädagogik auch als Unterstützung für gelingende Inklusion im Sinne des Umgangs mit Menschen in ihrer Vielfalt. Die Autorin titulierte weiter, dass aufgrund der vielfältigen Gestaltung der natürlichen Umgebung jedes Kind entsprechend seines Entwicklungsstandes und Interessen agieren kann (ebenda). Müssen beispielsweise in vielen Kitas verschiedene Materialien mit verschiedenen Aneignungsniveaus für eine ausreichende Binnendifferenzierung entwickelt oder angeschafft werden, so sind diese im Wald automatisch zu finden (z.B. kann ein Kind noch mit Matsch, Stöcken und Steinen explorieren, wenn es sich noch mit Materialbeschaffenheiten etc. auseinandersetzt, während ein anderes Kind bereits in Rollenspielen Waldräuber:in spielen und Stöcke und Steine für den Bau einer Räuberhöhle benutzen kann). Auch ermöglicht die natürliche Umgebung etwa im Wald einen sehr tätigkeitsorientierten Alltag. Sprachliches Verständnis ist zwar etwa auch hier für die Kommunikation von Regeln ein wesentlicher Bestandteil, jedoch können viele Konsequenzen und Regeln aufgrund ihrer „Natürlichkeit“ und „Angemessenheit“ auch nonverbal verstanden werden (z.B. wenn man eine Brennessel anfässt, brennt sie).

Auch Regeln, Struktur, Verlässlichkeit und Wiederholung sind Prinzipien, die in Natur- und Waldkindergärten wiederzufinden sind (Miklitz, 2007) und ferner auch für viele Kinder essentielle Hilfen bei ihren Entwicklungsaufgaben sind. Auch im breiten Verständnis von Medienbildung sind die Alters- bzw. Entwicklungsabhängigkeit und ein logischer Aufbau von Lernschritten auf bereits entwickelte Fähigkeiten ein zentraler Aspekt (Bleckmann, 2018). Aktivitäten mit unterschiedlichen Aneignungsniveaus, die (neben Förderung in vielen anderen Entwicklungsbereichen) spezifisch zu einer nachhaltigen Medienbildung beitragen, finden sich in den Praxistabellen am Ende der Theorieteile in den Abschnitten 6.1 – 6.10.

Ununterbrochenheit, Ablenkungsreduktion & Kreativitätsförderung

Kinder können in Natur- und Waldkindergärten aktive Beobachter:innen, Betrachter:innen, Untersucher:innen und Experimenteuer:innen sein (Miklitz, 2007). An einem Beispiel beschreibt die Autorin etwa die Möglichkeit eines Jungen, die Natur, ohne Ablenkungen und Zerstreuungen, beobachten zu können: „Christian steht an einem kalten Dezembertag leicht nach vorn gebeugt über einem Graben. Er hat beide Hände auf einen langen Stock gestützt, dessen Ende tief im Wassergraben steckt. So bleibt er ganze vierzehn Minuten stehen. Ab und zu bewegt er dabei leicht den Stock – und niemand stört ihn!“ (Miklitz, 2007, S. 131) Den Kindern steht in Natur- und Waldkindergärten ein vielfältiges Materialangebot zur Verfügung, durch das sie ein hohes Maß an Eigenaktivität und Kreativität in Kindern anregen können. Auch zeigt Kiener (2003) in einer Forschungsarbeit einen empirischen Zusammenhang zwischen ausgeprägter Kreativität von Kindern und dem Draußenspielen. Bleckmann und Denzl (2022) stellen die (bislang) nicht beantwortbare Frage: „Kreativität, Lebensglück, Weltbild, Spiritualität,... Welche Auswirkungen hier wohl eine zunehmende Digitalisierung des Alltags hat?“ Zwar gibt es einzelne Nachweise in Untersuchungen für die Zunahme von Materialismus oder die Abnahme von Lebenszufriedenheit (ebenda) und Kreativität (Greenfield, Farrar & Beagles-Roos, 1986) infolge einer zunehmenden Dominanz von Digitalmedien im Alltag, jedoch kann diese Frage nicht nur als empirische Frage, sondern zusätzlich und besonders in Bereichen, in welchen es um schwer messbare Auswirkungen geht, als Anregung zur Selbstbefragung angesehen werden: Wie wertvoll (und wie notwendig) finde ich Natur, Kreativität und ununterbrochene Zeit als Gegengewicht für den häufig digital reizüberfluteten Alltag von Kindern – und von mir selbst?

Reduzierter „Disziplinierungsdruck“, Bewegungsfreiheit & Handlungsmöglichkeiten

Auch für die Sozialentwicklung gibt es in der Natur- und Waldpädagogik zahlreiche förderliche Aspekte, wie etwa, dass Kinder im Wald ihren Gefühlen (fast uneingeschränkt) Ausdruck (Wolfram, 2021) verleihen können. Toben oder laut sein ist hier nicht so problematisch wie es in anderen Kindertageseinrichtungen vielleicht der Fall sein könnte. Ein „Stop“ oder „Nein“ ist hier vielleicht in manchen Situationen weniger nötig. Erkunden und Fehler-Machen-Dürfen als Bestandteil eines „naturwissenschaftlichen“ hypothesentestenden explorierenden Weltzugangs werden so in besonderer Weise unterstützt. Gerade deshalb bietet die Natur auch Raum für zahlreiche Lern- und Handlungsmöglichkeiten, die im Kontext der Medienbildung wichtig sind (s. u.a. *Abbildung 3*). Dies wird ausführlicher auch in den Abschnitten 6.1 – 6.10 und insbesondere in den dort jeweils aufgelisteten Praxisbeispielen beschrieben.

Gesundheits- & Resilienzförderung

Es existieren einige Veröffentlichungen, in welchen Auswirkungen von Natur- und Waldpädagogik auf die körperliche Gesundheit von Kindern im Sinne einer Salutogenese bzw. Resilienzförderung geschildert werden. Sowohl Humphreys (2018) als auch Raith und Lude (2014) und Warmbold (2014) schildern konzeptionelle Erwägungen und berichten, wo vorhanden, auch empirische Ergebnisse, in welchen Gesundheits- und Resilienzförderung als Outcome bei natur- und waldpädagogischen Interventionen erfasst wird. Dies geht weit über den rein körperlichen Aspekt der Stimulierung des Immunsystems durch Konfrontation mit unterschiedlichen Wetterbedingungen hinaus. Andere Studien stellen außerdem die Bedeutung von Natur für das kindliche Wohlbefinden heraus (u.a. Wells & Evans, 2003). Um Kinder vor Digital-Risiken zu schützen, werden teils Angebote zur kognitiven Aufklärung von Kindern über Risiken (z.B. Aufklärung von Kindern über Datenschutz¹⁰) durchgeführt. Müsste man im Extremfall gegen alle 32 verschiedenen Digital-Risiken (s. „Gefährdungsatlas“, Abschnitt 6.9) für Kinder eigene Aufklärungsprojekte starten, um Kinder optimal zu schützen? Wäre dann noch Zeit übrig, um zu spielen? Gewinnbringender erscheint es, nach gemeinsamen Schutzfaktoren für diese Risiken zu suchen.

In Bezug dazu werden die Möglichkeiten und Besonderheiten der Natur- und Waldpädagogik hier nochmals mit Blick auf alle bisher geschilderten Charakteristika und Stärken aufgegriffen:

Betrachtet man die Merkmale einer frühen Bildung mit natur- und waldpädagogischer Ausrichtung und vergleicht man dies mit Erkenntnissen über Schutzfaktoren, die einer suchartigen Digitalmediennutzung vorbeugen könnten (s. auch Abschnitt 6.9), dann wird verständlich, warum Bleckmann (2019) formulierte: „Erlebnispädagogik ist Mediensuchtprävention“. Auf Grundlage einer breit angelegten qualitativen Interviewstudie wird Internet Gaming Disorder (King et al., 2020) bzw. allgemeiner suchartige Onlinemediennutzung zunächst in einem Modell beschrieben, dass die Scheinbefriedigung verschiedener realer und verständlicher Sehnsüchte in der Tradition der Selbstmedikations-Hypothese der sozialwissenschaftlichen Suchtforschung in den Vordergrund rückt (Bleckmann & Jukschat, 2015). Dabei stehen erstens die Sehnsucht nach Zugehörigkeit, zweitens die Sehnsucht nach Anerkennung für Leistung und drittens diejenige nach Autonomie im Vordergrund. Gerade diese drei Sehnsüchte, so argumentiert Bleckmann, würden aber durch Erlebnispädagogik in besonderem Maße, mehr als in klassischen staatlichen Kitas und Schulen, im realen Leben erfüllt, so dass die Anfälligkeit gegenüber digitalen Süchten durch diese Form der Pädagogik reduziert werde. Dies lässt sich in sehr ähnlicher Weise auch für Natur- und Waldpädagogik argumentieren. Entsprechend kann also formuliert werden: „Naturpädagogik ist Mediensuchtprävention“ (Bleckmann, 2021)

Exkurs: Medienbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022b) definiert Bildung für nachhaltige Entwicklung wie folgt: „Gemeint ist eine Bildung, die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt. Sie ermöglicht jedem Einzelnen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen.“

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Kontext von Medienbildung bzw. Nachhaltigkeit in medienbezogenen Bildungsprozessen meint nach dem in Abschnitt 2.2 beschriebenen Verständnis einen ganzheitlich, langfristig angelegten Prozess und nicht unbedingt allein im Kontext digitaler Medien. Im Folgenden wird die Wichtigkeit von BNE für Medienbildung im Kontext Natur- und Waldpädagogik anhand dreier Gesichtspunkte herausgearbeitet und in einer Schlussfolgerung die Relevanz dieser für Medienbildung beschrieben.

1. Grundsätzlich findet Medienbildung in der aktuellen Zeit in einer Welt statt, die in ihrem Fortbestehen gefährdet ist. Als ein oberes Ziel der Bildung muss somit BNE in jedem Bildungsprozess gesetzt sein.
2. Zwar ist Bildung für nachhaltige Entwicklung weder direkt im Medienkompetenzrahmen NRW (LVR Zentrum für Medien und Bildung, 2021) noch in der Systematik der MünDig-Studie enthalten. Jedoch im DigComp 2.0 wird Umweltschutz bzw. das Bewusstsein für die Umwelteinflüsse digitaler Technologien und ihre Nutzung als explizite Unterkompetenz der „digital competences“ genannt (Vuorikari, Punie, Carrentero & van den Brande, 2016). Nachhaltigkeitsbildung ist also nach dieser Auffassung (auch) Bestandteil von Medienbildung.

¹⁰ z.B. <https://www.youtube.com/watch?v=viu5A5aStQ>, letzter Abruf 17.10.2022.

Häufig wird das Argument vorgebracht, Digitalisierung in Bildungseinrichtungen sei notwendig, um BNE in besonders effizienter didaktischer Weise vermitteln zu können, z.B. durch Apps, die etwa Mülltrennung oder gesunde Ernährung thematisieren: „Mithilfe von Apps lässt sich schon im frühkindlichen Alter ein verantwortungsbewusster Umgang mit Natur, Mensch und Umwelt anbahnen.“ (Knopf, 202) Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass sich im Themenfeld Medienbildung und Nachhaltigkeit- oftmals unabsichtlich – Pädagog:innen für die Interessen einer sehr mächtigen und finanzkräftigen EdTech-Branche instrumentalisieren lassen, die sich an modischen „Buzzwords“ bedient, um eigene Interessen voranzutreiben (Förschler et al., 2020). Auch sollte die Frage gestellt werden, was die Vorteile einer digitalen Auseinandersetzung mit der Thematik Umweltbewusstsein im Vergleich zur realweltlichen sind. Es gibt Studien, in welchen untersucht wird, inwieweit sich Naturkontakt auf Umweltbewusstsein, auf Engagement im Bereich Naturschutz wie auch auf umweltbewusstes Verhalten im Alltag auswirkt. Hier scheint es positive Einflüsse zu geben (s. u.a. Bögeholz, 2006). Vergleichbare Studien, in welchen nicht nur kurzfristige kognitive Lernzuwächse, sondern langfristige Einflüsse auf der Handlungsebene untersucht würden, liegen für die digital vermittelte Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht vor. Weiterhin berichtet Bleckmann (2018b), dass engagierte Umweltschützer:innen, wie beispielsweise Prof. Dr. Hartmut Grassl und Prof. Dr. Ernst-Ulrich von Weizäcker, ihre Motivation aus eigenen positiven Naturerlebnissen speisen. „Ich liebe die Natur. Das ist für mich Kraftquelle und Motivation in einem.“¹¹

Fazit: Ist Naturpädagogik altersgemäße aktive Medienbildung, Medienprävention & Bildung zur nachhaltigen Entwicklung?

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die aufgeführten Stärken von Natur- und Waldpädagogik (Ganzheitlichkeit, Selbstwahrnehmung & Selbstwirksamkeit, Resonanz & Durchschaubarkeit etc.) für eine altersgemäße aktive Medienbildung im engeren Sinne (s. *Abbildung 3*, individuumsbezogene Handlungsfelder) einen wertvollen Beitrag leisten¹².

Die Ausführungen zeigen außerdem, dass Natur- und Waldpädagogik auch für Medienbildung im weiteren Sinne (s. *Abbildung 3*, setting- und präventionsbezogene Handlungsfelder) eine Reihe von Stärken und Potenzialen aufweist – insbesondere für die Prävention von Digital-Risiken und Stärkung von Resilienz (s. Abschnitt 6.9), was ein besonders hervorzuhebendes Merkmal von Natur- und Waldpädagogik zu sein scheint. Jedoch auch für den in der Systematik der MünDig-Studie nicht explizit enthaltenen Aspekt der Bildung für nachhaltige Entwicklung liefert Natur- und Waldpädagogik nach der o.g. Begründung einen wertvollen Beitrag.

¹¹ Personal communication.

¹² In den Abschnitten 6.1-6.6 ist dies im Einzelnen für alle aus dem Medienkompetenzrahmen NRW LVR Zentrum für Medien und Bildung (2021) übernommenen Kompetenzbereich aufgeführt (s. u.a. „Praxisbeispiele“ am Ende des jeweiligen Abschnitts).

3. Methode

Für weiterführende sowie vergleichende Informationen zu diesem Kapitel s. https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/Methode_MuenDig.pdf¹³



Abbildung 4 Übersicht über das Erhebungsinstrument Icons s. Bildrechte

¹³ Letzter Abruf 18.07.2022.

3.1 Forschungsdesign und Entstehung des Erhebungsinstruments

Forschungsdesign

Die MünDig-Studie¹⁴ wurde als Studie mit einem quantitativ-explorativen Forschungsdesign konzipiert, das in der Sozial- und Humanforschung in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat (Bortz J. & Döring, 2006). Die Studie wurde mittels Online-Fragebögen durchgeführt. Weder die medienerzieherischen Qualifikationen, Erfahrungen, Einstellungen und subjektiven Fortbildungsbedarfe von reformpädagogischen Fachkräften noch die medienpädagogische Praxis in reformpädagogischen Bildungseinrichtungen sowie deren Bewertung in den Augen von Eltern oder der übergeordneten Ebene der medienpädagogischen Aus- und Weiterbildung reformpädagogischer Fachkräfte wurden bisher für Deutschland systematisch wissenschaftlich untersucht. Daher erschien die Durchführung einer explorativen Studie in diesem Feld sinnvoll und notwendig. Hier setzt die Online-Befragung im Rahmen des Forschungsprojekts „Medienerziehung an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen“ an der Alanus Hochschule mit Laufzeitbeginn 2018 an. Die der MünDig-Studie zugrunde liegenden Fragen können wie folgt zusammengefasst werden:

- *Welche Einstellungen haben Fachkräfte, Eltern (und Schüler:innen¹⁵) an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen in Bezug auf das Themenfeld Medienbildung?*
Dabei wird ein erweitertes Begriffsverständnis von „Medienbildung“ gewählt, das durch die folgende Frage charakterisiert wird, die auch in den Ankündigungen zur Studie verwendet wurde: *Wie können Kinder so begleitet werden, dass sie medienmündig statt mediensüchtig werden, dass sie vor Digital-Risiken geschützt und zugleich langfristig zum Ergreifen der Digital-Chancen befähigt werden?*
- *Wie wird Medienbildung an den Bildungseinrichtungen von Fachkräften in die Praxis umgesetzt?*
- *Wie bewerten Eltern (und ältere Schüler:innen¹⁵) die medienbildnerische Praxis in den Bildungseinrichtungen?*
- *Welche Qualifikationen in Bezug auf Medienbildung haben die befragten Fachkräfte und welche subjektiven Fort- und Weiterbildungsbedarfe geben sie an?*

¹⁴ Im Folgenden wird die MünDig-I-Studie beschrieben. Die MünDig-II-Studie (Erhebungszeitraum März bis Mai 2021), in der in einer Folgebefragung der MünDig-I-Studie u.a. auch die Folgen der COVID-19-Pandemie erfasst wurden, wird separat veröffentlicht. Nachfragen zum aktuellen Stand der Veröffentlichung können unter medienmuendig@alanus.de oder an [Benjamin Streit](#) gestellt werden.

¹⁵ Die Schüler:innenbefragung war Teil der Befragung an waldorfpädagogischen und montessoripädagogischen Bildungseinrichtungen.

Prozess der Neuentwicklung des Befragungsinstruments

Für die Erstellung bzw. Neuentwicklung des Befragungsinstruments für die MünDig-Studie wurden im Forschungsteam des Projekts „Medienerziehung an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen“ verschiedene Erhebungsinstrumente aus Wissenschaft und Praxis gesichtet. Auf Grundlage dieser im Folgenden genannten Erhebungsinstrumente wurde das Erhebungsinstrument der MünDig-Studie entwickelt.

Autor:innen, Jahr der Veröffentlichung	Befragungsinstrument	Beschreibung und Besonderheiten des Befragungsinstruments
Mößle, 2012	Berliner Längsschnitt Medien	Eltern-, Lehrkräfte- und Schüler:innenfragebogen aus einer Befragung zur Mediennutzung und Medienwirkungsforschung bei Schüler:innen der 1. bis 7. Klassen, daraus Fragen zur Bewertung kindlicher Bildschirmmediennutzung durch Eltern bzw. Fachkräfte
Bitzer et al., 2014	Stufe 2 – Fragebogen für Fachkräfte, die im Bereich der Prävention problematischer Bildschirmmediennutzung tätig sind	Printfragebogen mit nach fünf Alterskategorien getrennter Abfrage medienpädagogischer und medien(sucht)präventiver Ansätze
Kernbach, 2021 ¹⁶	Fragebogen zur Erfassung von Weiterbildungsbedarfen von Lehrkräften sowie Beratungsbedarfen von Eltern aus Sicht der Lehrkräfte an Waldorfschulen	Als Prä-Post-Erhebungsinstrument konzipiert: Erhebung der Bedarfe vor einer konkret stattfindenden Weiterbildung (Prä) und Evaluation nach Ende der Weiterbildung, inwieweit Veränderungen bewirkt wurden (Post)
Schwippert et al., 2014	Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich	Einteilung von Lehrkrafttypen differenziert nach den wahrgenommenen Potenzialen und Risiken des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht
Schmid, Goertz, Behrens & Bertelsmann Stiftung, 2017	Monitor Digitale Bildung 2016: Die Schulen im digitalen Zeitalter	Lehrkräfte- sowie Schüler:innen-Befragungsinstrument zur technischen Ausstattung der Schule, der Schüler:innen zu Angebotsformen digitaler Lerninhalte, Lernformen und Lernkonzepte, differenziert nach Einsatz im Unterricht, für die Hausaufgaben, zur Unterrichtsvorbereitung durch die Lehrkraft, zur Kommunikation mit Schüler:innen oder Kolleg:innen
Nistor, N., Lerche, T., Weinberger, A., Ceobanu, C. & Heymann, J. O., 2014	Towards the integration of culture in the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology	Für Lehrkräfte: Bewertung des Einsatzes von digitalen Bildschirmmedien für Unterrichtszwecke: wahrgenommene Nützlichkeit, Einfachheit der Nutzung, Sicherheit und Schutz der Privatsphäre, Selbstwirksamkeit, technische Unterstützung, wahrgenommene Verhaltenskontrolle, Einstellung
Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [mpfs], 2022	Jährliche Studienreihe: mini-KIM, KIM, JIM, FIM, SIM	Ergebnisse jährlicher Erhebungen von Eltern- und Kinderbefragungen zu Mediennutzung, Medienausstattung, wahrgenommenen Risiken, familiären Medienregeln etc.
Randoll & Peters, 20218		Waldorf-Ehemaligenbefragung: Items zum Thema Medienerziehung/Erziehung im digitalen Zeitalter
Tetzlaff & Bleckmann, 2019, Barz, 2019	Bildung und Schule – Elternstudie 2019	Zwei Fragen zur Einschätzung von Eltern an Schulen (Einstellungen zu Handyregelungen und zum Einsatz digitaler Bildschirmmedien im Unterricht)
Brodbeck, 2018	Ergebnisse einer empirischen Elternstudie an schweizerischen und liechtensteinischen Waldorfschulen	Themenkomplex Erziehung im digitalen Zeitalter aus der Schweizer Befragung von Waldorf-Eltern

Tabelle 1 Gesichtete Erhebungsinstrumente bei Entwicklung des Online-Fragebogens für die MünDig-Studie

¹⁶ Zum Teil wurden die Ergebnisse der anderen Studien erst nach Durchführung der MünDig-Studie veröffentlicht bzw. abgeschlossen Kernbach (2021); Randoll und Peters (2021). Die Erhebungsinstrumente wurden dem Forschungsteam jedoch von den o.g. Autor:innen bereits in der Konzeptionsphase der MünDig-Studie zur Verfügung gestellt.

Für die Erstellung des Befragungsinstruments wurden die Kooperationspartner des Forschungsprojekts „Medienerziehung an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen“ (Bund der Freien Waldorfschulen, Vereinigung der Waldorfkindergärten, Montessori Dachverband Deutschland, Bund der Natur- und Waldkindergärten) einbezogen. Die Kooperationspartner organisierten Themenfindungs-Workshops an Bildungseinrichtungen, deren Ergebnisse protokolliert und in die Konzeption des Befragungsinstruments miteinbezogen wurden.

Eine wichtige Erkenntnis war dabei, dass alle Beteiligten die Bedeutung des Entwicklungsstandes von Kindern und Jugendlichen hervorhoben – weder die Einstellungen noch die Praxis der Medienerziehung erschienen den Teilnehmenden altersunabhängig erfassbar. Weiterhin leisteten die Vertreter:innen der Kooperationspartner durch ihre Tätigkeit im wissenschaftlichen Beirat des Projekts und in einem gesonderten zweitägigen Expert:innenworkshop einen Beitrag zur Entwicklung und erarbeiteten – auch auf Grundlage der in *Tabelle 1* genannten existierenden Studien und Fragebögen – Empfehlungen für die Entwicklung des Befragungsinstruments für die MünDig-Studie. Schließlich kommentierten und sichten die Kooperationspartner auch die Prä-Pilot-Version des Befragungsinstruments. Überwiegend dadurch ergaben sich wesentliche Beiträge zur Entstehung und Weiterentwicklung der Media Maturity Matrix (s. 3.2). Bei der Abwägung zwischen der Nutzung von bereits existierenden und der Neuentwicklung eines Erhebungsinstruments war der entscheidende Faktor, dass mit bereits bestehenden Fragebögen die medienerzieherische Praxis an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen nicht adäquat beschrieben werden konnte. Folgende Differenzierungsebenen für die Abfrage von Einstellungen und Praxis an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen hatten innerhalb der Vorstudien eine besonders zentrale Bedeutung:

- Alter bzw. Entwicklungsstand der Kinder (und Schüler:innen⁸)
- Unterschiedliche Einsatzformen bzw. Lernziele aus der Medienpädagogik, Medien-Didaktik und informatischen Bildung
- Digitale Bildschirmmedien vs. nicht-elektronische Medien

Im Anschluss an den Expert:innenworkshop wurden drei Stränge der Entwicklung des Befragungsinstruments verfolgt:

1. Zusammenstellung von Fragen für den Gesamtfragebogen (zur Beschreibung der Struktur des fertiggestellten Fragebogens sowie für die Vertiefungsbefragung Media Maturity Matrix („Welches Medium in welchem Alter für welchen Zweck?“, s. 3.2))
2. Entwicklung einer effizienten technischen Lösung für die schnelle Abfrage einer Altersspanne
3. Formulierung von Item-Pools für elf Vertiefungsbereiche,¹⁷ Auswahl von Items in der „engeren Wahl“, für die jeweils eine Illustration angefertigt wurde.

Alle drei Stränge der Entwicklung wurden im nächsten Schritt den Beiratsmitgliedern und Kooperationspartnern in einer Printversion des Befragungsinstruments zur Kommentierung vorgelegt. Auf dieser Grundlage wurde anschließend die erste elektronische Version des Befragungsinstruments erstellt und in der folgenden Pilotphase durch 20 ausgewählte, unterschiedliche Zielgruppen repräsentierende Fragebogentester:innen (Fachkräften, Eltern sowie älteren Schüler:innen von waldorf- und montessoripädagogischen Einrichtungen) beantwortet und schriftlich wie telefonisch kommentiert. Auf dieser Grundlage konnten technische Schwierigkeiten identifiziert sowie Kürzungen und Umformulierungen vorgenommen werden.

¹⁷ Von den ursprünglichen elf Bereichen sind zehn in der Finalversion enthalten.

3.2 Beschreibung des Erhebungsinstruments und der Media Maturity Matrix

Aufbau des Fragebogens & Fragetypen

Der MünDig-Fragebogen bestand bei der Durchführung der Befragung bei pädagogischen Fachkräften an Natur- und Waldkindergärten aus 59 Fragen. Eltern von Kindern in Natur- und Waldkindergärten bekamen insgesamt 37 Fragen vorgelegt. Die vom Forschungsteam zu Beginn der Erhebung angegebene durchschnittliche Bearbeitungszeit – ermittelt auf Basis der Ergebnisse der Pilotphase – lag bei Fachkräften bei ca. 40 Minuten sowie bei Eltern bei ca. 35 Minuten.

Die Versionen des Online-Fragebogens für Fachkräfte und Eltern waren im Aufbau und bezüglich der Inhalte zu weiten Teilen ähnlich¹⁸. Die Online-Fragebögen der MünDig-Studie lassen sich grundsätzlich in elf thematische Komplexe einteilen (s. Abbildung 5), wobei einer davon, nämlich der Vertiefungsbereich zur Media Maturity Matrix, wiederum in zehn Bereiche unterteilt ist (MMM) (s. Abbildung 6).

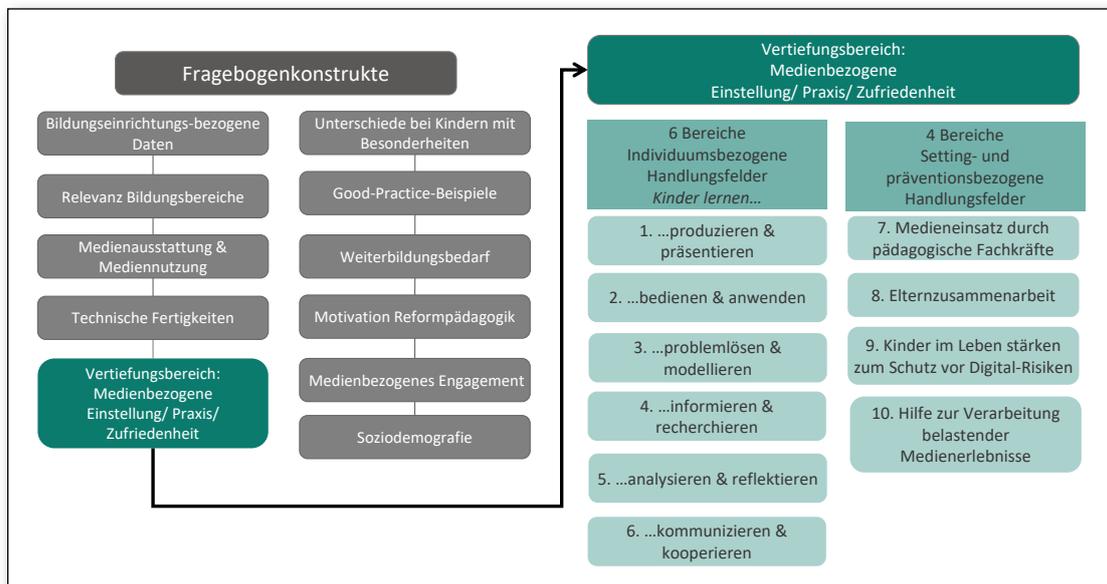


Abbildung 5 Übersicht über Themenfelder im Befragungsinstrument der MünDig-Studie¹⁹

Zu Beginn der Befragung wurden Daten bezogen auf die Bildungseinrichtung (z.B. reformpädagogische Richtung der Bildungseinrichtung, Alter der zu betreuenden Kinder) abgefragt, gefolgt von der Abfrage der Relevanz von zehn übergeordneten Bildungsbereichen. In einem weiteren Schritt wurden das persönliche Mediennutzungsverhalten sowie die Medienausstattung und die technischen Fähigkeiten der Befragten erfasst. Im dritten Schritt folgte mit dem Vertiefungsbereich der Schwerpunkt der MünDig-Studie: Zu jeweils zehn Vertiefungsbereichen wurden die Fachkräfte nach ihren medienbezogenen Einstellung sowie ihrer Praxis im jeweiligen Bereich befragt. Eltern wurden ebenso zu ihrer medienbezogenen Einstellung und der Zufriedenheit mit der Praxis in der jeweiligen Bildungseinrichtung ihrer Kinder befragt. Im Anschluss an den Vertiefungsbereich wurden Fragen zu Medienbildung bei Kindern mit besonderen Bedarfen/inklusive Medienbildung, zu Good-Practice-Beispielen, zu Fort- und Weiterbildungsbedarfen bei Fachkräften sowie zur Motivation für die reformpädagogische Richtung bzw. Bildungseinrichtung und dem medienbezogenen Engagement (z.B. bei der Entwicklung von Medienkonzepten) gestellt. Den Schluss der Fragebögen bildeten einige soziodemografische Fragen (z.B. zu Alter, Geschlecht, Anzahl der eigenen Kinder).

¹⁸ Eine ausführliche Darstellung des Fragebogens in einer Übersicht, in der die Teile, die von Eltern/Fachkräften/Schüler:innen von Waldorf- und Montessori-Einrichtungen abgefragt wurden ist unter https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/Methode_MuenDig.pdf zu finden. letzter Abruf 18.07.2022.

¹⁹ links: die zehn abgefragten Kompetenzbereiche innerhalb des Vertiefungsbereichs Media Maturity Matrix (MMM).

Insgesamt wurden die Fragen in Form von vielfältigen Fragetypen gestellt: Es gab dichotome Fragen, Auswahlfragen mit möglicher Mehrfachnennung und Dropdown-Auswahlen. Außerdem waren Texteingaben (mit begrenzter Zeichenanzahl) des Alters oder der beruflichen Qualifikationen sowie auch längere offene Texteingaben (mit unbegrenzter Zeichenanzahl), z.B. beim Erfragen detaillierterer Ausführungen zum Weiterbildungsbedarfs von Fachkräften oder bei der Beschreibung von etwaigen Good-Practice-Beispielen zugelassen. Die technischen Fähigkeiten wurden anhand einer fünfstufigen Auswahlskala ermittelt (s. 3.1). Die Relevanz übergeordneter Bildungsbereiche sowie die jeweiligen Weiterbildungsbedarfe nach denselben Bildungsbereichen wurden wiederum mittels Zuordnung zu Priorität 1 oder 2 bzw. „nicht ausgewählt“ abgefragt. Die Abfrage der zehn Kompetenzbereiche im Vertiefungsbereich war nach demselben Schema aufgebaut, das sich nach einer einführenden „Test-Frage“ zehnmal wiederholte: Vor dem ersten der zehn Bereiche stand eine Probeabfrage, um sicherzustellen, dass die Befragten das im Folgenden beschriebene Abfragetool „Doppelschieberegler“ zu bedienen verstanden. Im Anschluss wurde in allen zehn Bereichen mit Beispielitems befragt, welche medienbezogenen Aktivitäten die Befragten im jeweiligen Bereich sinnvoll fänden und bei den Fachkräften, welche davon sie in der Praxis umsetzen würden²⁰. Auf einer fünfstufigen Likertskala wurde bei den Eltern im Anschluss daran die globale Zufriedenheit mit der Praxis des Bereichs in der Bildungseinrichtung des Kindes erfragt.

Beschreibung des Vertiefungsbereichs der MünDig-Studie sowie dessen Fragetypus – „Doppelschieberegler“ mit illustrierten Items

Im Prozess der Entwicklung der Studie und des Erhebungsinstruments (s. 3.1) zeigte sich die Wichtigkeit einer Differenzierung der mehrdimensionalen Abfrage medienbezogener Einstellungen/Praxis. Bisherige Systematiken zur Einteilung medienbildungsbezogener Einstellungen von pädagogischen Fachkräften aus der gängigen medienerzieherischen Bildungsforschung (s. 3.1 sowie u.a. Köhler, Nistor & Osman, 2014; Puentedura, 2014) wiesen nach Ansicht der Expert:innen eine zu geringe Passung mit der Zielgruppe auf. Im Rahmen des Projekts wurde daher nach entsprechenden Vorstudien und unter Berücksichtigung der Rückmeldungen bei der Pilotierung des Befragungsinstruments schließlich die Endversion des Fragebogens erstellt: So wurde in einem Prozess von Vorstudien, Berücksichtigung von Rückmeldungen bei der Pilotierung, Expert:innenworkshops etc. (s. 3.1), der innovative Teil in der Abfrage von Einstellungen (Fachkräfte & Eltern) und Praxis (Fachkräfte) bzw. Bewertung der Praxis (Eltern) und Erhebung von zehn medienbezogenen Kompetenzbereichen in einem Vertiefungsbereich – genannt Media Maturity Matrix, (s. für einen ersten Überblick *Abbildung 6*) – entwickelt.

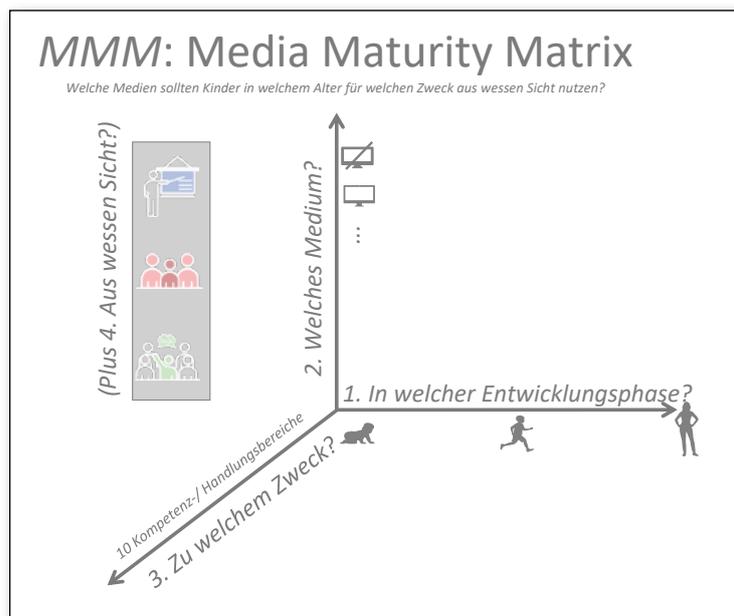


Abbildung 6 Befragungsinstrument der MünDig-Studie „Media Maturity Matrix (MMM)“ mit drei Abfragedimensionen²¹

²⁰ In der Fachkräfte-Umfrage wurden aus den zehn Vertiefungsbereichen jeweils drei zufällig ausgewählt und die gleichen Fragen für die tatsächliche Praxis mittels Schiebereglerabfrage wiederholt.

²¹ 1. In welcher Entwicklungsphase (Alter als Proxy)? 2. Welches Medium (mit/ohne Bildschirm)? 3. Zu welchem Zweck? (Plus 4. Aus wessen Sicht – Fachkräfte, Eltern, Schüler:innen)?

Die medienerzieherische Einstellung der Befragten wird dadurch erfasst, dass sie Angaben machen, in welchem Entwicklungsstand (abgefragt über eine Altersspanne, 1. Dimension) sie ein Spektrum von 60 Items für sinnvoll halten. Den Items entsprechen 60 Beispielaktivitäten, die verschiedenen Lernzielen/Zwecken (3. Dimension), vermittelt durch unterschiedliche Medien (2. Dimension) zugeordnet werden können, wobei die drei Dimensionen nicht unabhängig voneinander abgefragt werden: Somit erfolgt die Abfrage der 2. und 3. Dimension zuerst kombiniert in Form der Beispielaktivitäten. Bei der an die Einstellungsfragen („Was ist sinnvoll?“) anschließenden Praxisabfrage („Was wird umgesetzt?“) wird stattdessen eine vereinfachte dichotome Abfrage für die zweite Dimension („Welches Medium?“) verwendet, nämlich eine Unterscheidung in Medien mit Bildschirm und Medien ohne Bildschirm (abgefragt durch Beispielaktivitäten, die im Fragebogen bebildert dargestellt waren, s. *Abbildung 7*).

1. Dimension: In welcher Entwicklungsphase (Alter als Proxy)? Die Differenzierung nach dem Entwicklungsstand eines Kindes stellt eine wichtige Abfragedimension dar, da sowohl die Einstellung zur Art des Mediums als auch das Lernziel davon abhängt, für welchen Entwicklungsstand der Lernenden dies abgefragt wird. Dabei stellt sich die Frage, in welcher Form der Entwicklungsstand eines Kindes in die Abfrage einbezogen werden kann. In der MünDig Studie wurde das Alter als eine Proxyvariable, also stellvertretend für den Entwicklungsstand gewählt. Ein Novum der Abfrage mittels der Media Maturity Matrix war es auch, dass alle befragten Fachkräfte – unabhängig von ihrem pädagogischen Einsatzbereich – zur Altersspanne von 0 bis 18 Jahren befragt wurden: So konnte etwa auch eine Kita-Fachkraft ihre Einstellung zur Medienerziehung in den höheren Schulklassen angeben. Damit ist ein zentraler Unterschied zu anderen Befragungsinstrumenten (s. u.a. *Tabelle 1*) gegeben, die Einstellungen zum Medieneinsatz nur für spezifische Altersspannen erfassen, mit denen die befragten Fachkräfte arbeiten.

2. Dimension: Welches Medium? Des Weiteren wird die Art des Mediums unterschieden: Für die dichotome, verkürzte Abfrage in den Bereichen 1 bis 7 sowie in Bereich 10 wird dabei zwischen Medien mit Bildschirm und Medien ohne Bildschirm unterschieden. Auf Ebene der 60 Items dagegen wird eine sehr große Vielfalt unterschiedlicher „Medien“ genannt: Bilder auf Papier, Schreiben an der Tafel, natürliche und menschengemachte Bastelmaterialien, Karteikarten und große Plakate, Daumenkino, Bilderbuchkino, Website, Lern-App, Beamer, etc.²² In Bereich 8 wurde in der zweigeteilten Abfrage zwischen zwei Formen der medienpädagogischen Elternzusammenarbeit – pädagogisch oder technisch – unterschieden sowie in Bereich 9 nach „Art der Stärkung von Kindern im Leben“ – als Einzelpersonlichkeit oder im sozialen Miteinander.

3. Dimension: Zu welchem Zweck/mit welchem Lernziel? Hinsichtlich der dritten zu berücksichtigenden Dimension, dem Lernziel bzw. dem Zweck des Medieneinsatzes, umfasst die Einteilung der Bereiche 1 bis 6 zunächst sechs individuumsbezogene Kompetenzbereiche, also Fähigkeiten, die Kinder im Umgang mit Medien erwerben können: Produzieren und Präsentieren, Bedienen und Anwenden, Problemlösen und Modellieren, Informieren und Recherchieren, Analysieren und Reflektieren sowie Kommunizieren und Kooperieren. Diese Einteilung stammt aus dem Medienkompetenzrahmen des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen (LVR Zentrum für Medien und Bildung, 2021) und ähnelt Systematiken auf EU-Ebene wie dem Digital Competences Framework (DigComp). Der Vorteil dieser auf übergreifenden Zweckbestimmungen basierenden Unterteilung ist, dass zwei Bereiche aus dem Dagstuhl-Dreieck (Brinda et al., 2019) (Medienpädagogik und informatische Bildung) sich darin wiederfinden, der Einsatz aber zugleich gemeinsam für verschiedene Unterrichtsfächer und unabhängig vom konkreten Inhalt des Medienangebots erfasst werden kann, was zur Kürze des Befragungsinstrumentes beiträgt.

Mit den Bereichen 7 bis 10 werden Beispielaktivitäten einbezogen, die sich auf weitere in den qualitativen Vorstudien als zentral benannte Handlungsfelder der Medienbildung beziehen, die als setting- und präventionsbezogen bezeichnet werden können. Mit dem Bereich 7 wird zunächst der Medieneinsatz durch Fachkräfte abgefragt. Weil mit nur sechs Beispielitems pro Bereich die Medendidaktik damit noch nicht zufriedenstellend erfasst erschien, wurde darüber hinaus ein möglicher fachspezifischer Medieneinsatz in einem Freitextfeld abgefragt²³. Bei Bereich 8 „medienbezogene Elternzusammenarbeit“ und Bereich 9 „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken“ werden andere Kategorien für eine zweigeteilte Abfrage verwendet: Die Elternzusammenarbeit wird

22 Hier ist darauf hinzuweisen, dass eine eindeutige Abgrenzung dieser beiden Medienarten nicht immer trennscharf möglich ist, z.B. bei der Beispielaktivität „Geräte zerlegen“: Dies kann zwar Geräte mit Bildschirmen betreffen, es handelt sich grundsätzlich um eine analoge Tätigkeit, wenn ein Bildschirmmediengerät untersucht, auseinandergelöst oder daran herumgeschraubt wird.

23 In der ersten Pilotversion des Befragungsinstrumentes gab es einen zusätzlichen elften Bereich (Einsatz von Medien mit Bildschirm für Kommunikationszwecke durch KiTa/Schule), welcher aufgrund der Länge des Befragungsinstrumentes nicht mehr in die Hauptbefragung miteinbezogen wurde.

differenziert nach technischer bzw. pädagogischer Unterstützung abgefragt sowie der Schutz von Kindern vor Digital-Risiken durch die Unterscheidung nach Stärkung der Kinder als Einzelpersonlichkeit bzw. im sozialen Miteinander.

Für die Abfrage dieser *Media Maturity Matrix* wurde im Auftrag des Teams „Medienerziehung und Reformpädagogik“ durch Dominik Leiner ein neues Abfragetool von der Web-Applikation „Soscisurvey²⁴“ entwickelt. Die Grundlage stellt eine Linie dar, die das Altersspektrum von 0 bis 18 Jahren repräsentiert, also von Geburt bis zur Volljährigkeit. Sie ist aber zunächst nicht beschriftet. Das Messinstrument auf Grundlage einer grafischen Skalierung ermöglicht für jede Beispielaktivität das Festlegen eines Einstiegs- bzw. Mindestalters sowie Ausstiegs- bzw. Höchstalters. Die Beschriftung wird erst sichtbar, wenn die befragte Person per Mausklick ein Start- oder Endalter auswählt, das im Anschluss noch „verschoben“, also geändert werden kann. Erst dann wird eine Altersspanne durch den dicken Balken zwischen Start- und Endalter markiert. Mit der weiteren Antwortmöglichkeit „gar nicht“ auf der rechten Seite konnten die Befragten zusätzlich eine vollständige Ablehnung des jeweiligen Beispiels zum Ausdruck zu bringen. *Abbildung 7* zeigt beispielhaft aus dem 1. Kompetenzbereich „Produzieren und Präsentieren“, wie die Abfrage der oben beschriebenen *Media Maturity Matrix* mittels Schieberegler für die Befragten während der Hauptbefragung aussah.

1 von 10: Produzieren und Präsentieren

**1. In welcher Altersspanne ist es sinnvoll, dass Kinder in der KiTa/Schule Folgendes tun?
Die Kinder...**

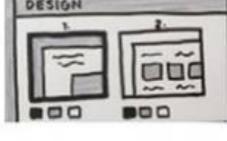
	Sinnvolle Altersspanne:	gar nicht
 ...malen und basteln ein Daumenkino	5 Jahre 14 Jahre	<input type="checkbox"/>
 ...stellen einen Stop-Motion-Knetmännchen-Film her	6 Jahre 17 Jahre	<input type="checkbox"/>
 ...halten Referate mit Tafelbild und/oder selbstgeschriebenen Karteikarten	9 Jahre 18 Jahre	<input type="checkbox"/>
 ...drehen einen Erklärfilm	8 Jahre 16 Jahre	<input type="checkbox"/>
 ...malen oder zeichnen Bilder auf Papier	3 Jahre 18 Jahre	<input type="checkbox"/>
 ...erstellen selbst eine Website (z.B. mit Jimdo)	12 Jahre 18 Jahre	<input type="checkbox"/>

Abbildung 7 Befragungsinstrument für die *Media Maturity Matrix*: Doppelschieberegler²⁵

²⁴ <https://www.soscisurvey.de/> (letzter Abruf 22.07.2022).

²⁵ Screenshot des Bereichs 1 „Produzieren und Präsentieren“.

3.3 Datenerhebung und -auswertung

Zielgruppe und Sampling

Die MünDig-Studie ist eine deutschlandweite, nicht auf Repräsentativität angelegte Studie, die sich an pädagogische Fachkräfte sowie Eltern von Kindern an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen (waldorfpädagogische, montessoripädagogische, natur- und waldpädagogische Einrichtungen) sowie an ältere Schüler:innen (waldorfpädagogische, montessoripädagogische Einrichtungen) richtet. Für das Erreichen einer möglichst breiten Zielgruppe wurden Befragte über Kooperationspartner (s. Danksagung) und durch Einladungsschreiben für die Studienteilnahme kontaktiert sowie teilweise leitfadengeführte Telefonate zur Erhöhung der Teilnahmemotivation und Abfrage der Ausstattungsquoten mit digitalen Medien in den Einrichtungen geführt. In einem weiteren Schritt wurden standardisierte Erinnerung-E-Mails für die Teilnahme versendet.

Abbildung 8 zeigt in einer Übersicht die Gesamtstichprobe aller reformpädagogischen Einrichtungen: Die Befragung an Schulen wurde sowohl in Montessori- als auch in Waldorfschulen durchgeführt. Dabei wurden Lehrer:innen, Eltern sowie Schüler:innen (ab 16 Jahren) befragt. Die Kita-Befragung fand an Kindertageseinrichtungen mit drei unterschiedlichen reformpädagogischen Ansätzen statt: Montessori-, Waldorf- und Wald- und Natur-Kitas. Hier wurden Kita-Fachkräfte und Eltern befragt.

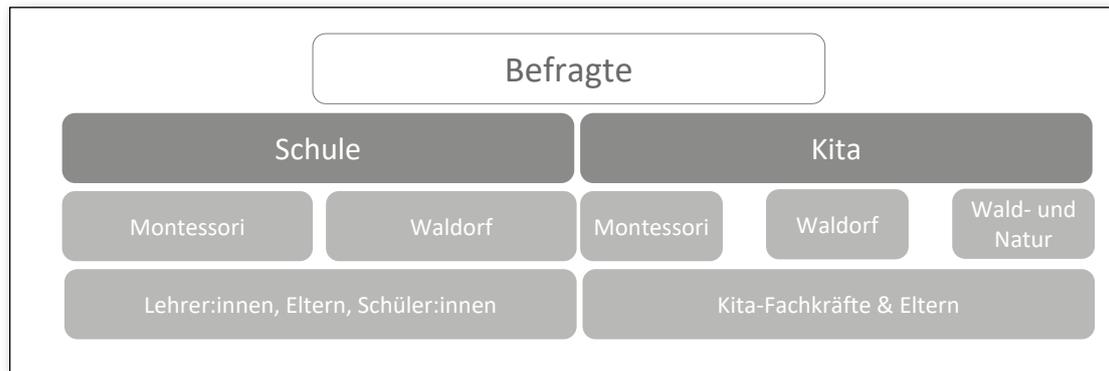


Abbildung 8 Überblick über die Befragtengruppen der MünDig-Studie

Um den Besonderheiten des pädagogischen Alltags zwischen Schulen und Kitas sowie Unterschieden der Zielgruppen gerecht werden zu können, gab es an einigen Stellen im Fragebogen unterschiedliche Formulierungen in Fragen oder Instruktionen. Somit entstanden fünf Versionen des MünDig-Fragebogens für die Hauptbefragung (Montessori/Waldorf):

- Fragebogen für Kita-Fachkräfte
- Fragebogen für Lehrer:innen an Schulen
- Fragebogen für Eltern mit Kindern in der Kita
- Fragebogen für Eltern mit Kindern an einer Schule
- Fragebogen für Schüler:innen

Zwischen der Befragung von Kita-Fachkräften und Lehrer:innen sowie zwischen Kita-Eltern und Schul-Eltern gab es keine inhaltlichen Unterschiede.²⁶ Weiterführende Informationen zu den Fragebögen, z.B. bei Interesse an der Verwendung des Befragungsinstruments der MünDig-Studie für andere Zielgruppen, können unter medienmuendig@alanus.edu angefragt werden.

²⁶ Wohl aber geringfügige Unterschiede in den Formulierungen (oft: „Kinder“ im Kita-Fragebogen und „Schüler:innen“ im Schul-Fragebogen; oft: „in der Betreuungszeit“ im Kita-Fragebogen und „im Unterricht“ im Schul-Fragebogen).

Durchführung der Befragung

Die Befragung wurde mittels der Web-Applikation „soscisurvey“¹⁶, einer in Deutschland entwickelten Software für Onlinebefragung, durchgeführt.

Die Hauptbefragung der MünDig-Studie startete in den waldorfpädagogischen sowie montessoripädagogischen Einrichtungen im September 2019 und endete nach drei Monaten im Dezember 2019. Im Anschluss daran wurden natur- und waldpädagogischen Kindergärten im Februar 2020 befragt. Hierfür wurde der Kita-Fragebogen aus der Hauptbefragung für Eltern wie für Fachkräfte weitestgehend übernommen. Es wurden lediglich einige Filterfragen zur Unterscheidung zwischen Waldorf- und Montessori-Einrichtungen entfernt, sowie fünf Fragen zur Motivation für die Natur- und Waldpädagogik (s. natur- und waldspezifische Items in *Abbildung 12* und *Abbildung 18*) ergänzt.

Datenauswertung

Die Auswertung des erhobenen Datensatzes erfolgte mithilfe der Statistik- und Analyse-Software SPSS²⁷ sowie teils mit der Statistik-Software PSPP²⁸. Die grafische Aufbereitung der Ergebnisse wurde überwiegend mit dem Microsoft-Programm Excel durchgeführt.

Nach Beendigung der Befragungsdurchführung lagen fünf Datensätze vor (Kita-Fachkräfte-Datensatz, Lehrer:innen-Datensatz, Kita-Eltern-Datensatz, Schul-Eltern-Datensatz sowie Schüler:innen-Datensatz). Diese wurden vor der Auswertung zunächst in SPSS zusammengeführt („Merging“), sodass die Ergebnisse für alle Fachkräfte von Krippe bis Oberstufe in einem Datensatz und ebenso für alle Eltern von Krippe bis Oberstufe in einem weiteren Datensatz vorlagen.²⁹ Beim Zusammenführen wurde der Datensatz bereinigt und Missings vergeben, z.B. aufgrund formal-logischer Fehler und inkonsistenter Angaben.

Folgende Tabelle fasst Besonderheiten in der Datenauswertung und Ergebnisaufbereitung zusammen:

Rundungsdifferenzen	Durch Rundungen können geringfügige Differenzen entstehen, auf die nicht näher eingegangen wird. Prozentwerte werden in der Regel ohne Angaben von Nachkommastellen dargestellt.
Generierung einer konsistenten Altersvariable für den Datensatz der Eltern sowie der Fachkräfte	Eine ausführliche Beschreibung siehe https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/Methode_MuenDig.pdf , S. 36–37 (letzter Abruf 18.07.2022).
Abweichungen von vorherigen Publikationen der MünDig-Ergebnisse	Aufgrund unterschiedlicher Auswertungsschritte sowie Schwerpunktsetzung der Ergebnisdarstellung kann es zu vereinzelt Abweichungen zu vorherigen Publikationen der Ergebnisse kommen.
Stellenweise Darstellung von Ergebnissen der Gesamtstichprobe	Der vorliegende Bericht stellt Befragungsergebnisse von natur- und waldpädagogischen Kindertageseinrichtungen dar. Sofern abweichend Ergebnisse der Gesamterhebung der MünDig-Studie (waldorf-, montessori-, natur- und waldpädagogische Bildungseinrichtungen) berichtet werden, ist dies an betreffenden Stellen gesondert ausgewiesen.
Ergebnisdarstellung der Detailfragen „Was ist sinnvoll?“ mit Beispielsaktivitäten	Zusätzlich zu jeder grafischen Darstellung der Ergebnisse zu den abgefragten Detailfragen ist eine Tabelle eingefügt, in der für jede Beispielaktivität folgende Angaben gelistet sind: Die Anzahl der gültigen Antworten (n), der Angaben „gar nicht“ sowie der fehlenden Werte.
Freitextfelder	Insgesamt enthielt die Fachkräftebefragung sechs, die Elternbefragung drei sowie die Schüler:innenbefragung ⁷ zwei offene Textfelder. Die Eintragungen in den Textfeldern werden im hier vorliegenden BVNW-Bericht nicht dargestellt, sie sind jedoch in Teilen reformpädagogik-übergreifend im Ergebnisbericht MünDig Waldorf im folgenden Kapitel https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/Medienkonzept_Praxisideen_MuenDig.pdf (letzter Abruf 18.07.2022), sowie in den Diskussionen der Ergebniskapitel 6.1 bis 6.10 im MünDig Bericht Waldorf zusammengefasst bzw. auch wörtlich zitiert.
Altersangaben in offenen Textfeldern	Wurden Altersangaben mittels offener Textfeldangabe erfragt und wurden dabei nicht eindeutig zuordenbare Eingaben gemacht (z.B. 137), wurden diese entfernt. Wurden inkonsistente, aber zuordenbare Altersangaben gemacht (z.B. 666=6), wurden diese korrigiert.

Tabelle 2 Methodische Anmerkungen und Besonderheiten bei der Auswertung und Ergebnisdarstellung

²⁷ <https://www.ibm.com/de-de/analytics/spss-statistics-software>, letzter Abruf 03.04.2022.

²⁸ <https://www.gnu.org/software/pspp/>, letzter Abruf 03.04.2022.

²⁹ Dabei wurden jeweils zwei Variablen, der dieselben Fragestellungen mit minimalen Formulierungsunterschieden zugrunde lagen, in einer Variable zusammengeführt.

3.4 Methodenreflexion

Abschließend soll nach Ausführungen zum Befragungsinstrument, zur Akquise der Teilnehmenden und zur Vorgehensweise bei der Datenauswertung, das Erhebungsinstrument einer methodischen Reflexion unterzogen werden, wobei sowohl die Perspektive des Forschungsteams als auch die der befragten Personen und deren Rückmeldungen zum Fragebogen³⁰ miteinbezogen werden.

Methodenreflexion zur Befragung allgemein

Einige Teilnehmende der Eltern- und Fachkräftebefragung machten im offenen Textfeld am Ende Anmerkungen zum Umfang des Fragebogens: Hier wurde überwiegend rückgemeldet, dass die Befragung zu umfangreich gewesen sei, wobei auch die dadurch mögliche ausdifferenzierte Befragung als positiv hervorgehoben wurde. Auch kam die Rückmeldung von befragten Eltern und Fachkräften, dass es eine Herausforderung für sie gewesen sei, altersübergreifende Angaben zu machen, etwa aufgrund von mangelnder pädagogischer Erfahrung. Weiterhin kamen Rückmeldungen der Befragten zur Differenziertheit des Befragungsinstruments („gut und sehr differenziert“, „Ich halte die Befragung in der jetzigen Form für einen guten Ausgangspunkt. Eine der großen Herausforderungen ist m.E. die Nivellierung der Unterschiede zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen durch eine gleichartige und undifferenzierte Mediennutzung“). Zusätzlich wurden einige Frageformulierungen oder Antwortoptionen von den Befragten kritisiert.

Methodenreflexion zur Media Maturity Matrix

Das innovative Erhebungsinstrument *Media Maturity Matrix* wurde speziell für die MünDig-Studie an reformpädagogisch orientierten Einrichtungen (Montessori-, Waldorf- und natur- und walddpädagogische Kindergärten und Schulen, insg. n=1390 Fachkräfte, n=5799 Eltern, n=417 Schüler:innen) entwickelt.

Bereits bestehende Modelle, z.B. das Technologie-Akzeptanz-Modell (Köhler et al., 2014) und das SAMR-Modell (Puentedura, 2014), erfassen nur die Nutzung digitaler (Bildschirm-)Medien in den Bildungsinstitutionen. Das Ziel war, als Erweiterung ein Instrument zu entwickeln, das eine differenziertere Untersuchung ermöglicht, die a) analoge und digitale Medien, b) die Ziele, für die das jeweilige Medium genutzt wird, und c) den Entwicklungsstand des Kindes einschließt.

Nach der Abfrage, wie sinnvoll Fachkräfte bestimmte Aktivitäten in welchem Alter einschätzen, wurde die Umfrage für die Praxis wiederholt¹³ („In welchen Altern führen Ihre Schüler:innen tatsächlich folgende Beispieltätigkeit durch ...?“). Zusätzlich wurde für die Hauptaltersgruppe, in der die Fachkräfte tätig waren, mithilfe einer fünfstufigen Likert-Skala eine einfache Dichotomie erfasst („Wie häufig nutzen die Kinder neben diesen beispielhaften Aktivitäten tatsächlich Medien mit und ohne Bildschirm in der Betreuungszeit?“). Die Kurzversion als aggregierte Daten (Abfrage mit Likert-Skala) zeigt Ergebnisse, die mit den Antworten durch die Schieberegler übereinstimmen, die – weit weniger zeitaufwendig – mittels doppelten Schieberegler mit den sechs beispielhaften Aktivitäten gegeben wurden. In Zukunft könnte das Tool mit dem doppelten Schieberegler verwendet werden, um zu erfassen, was in welchem Alter als geeignet angesehen wird, während das einfachere Tool verwendet werden könnte, um die Praxis für eine bestimmte Altersgruppe zu erfassen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse bezüglich der Abfrage der *Media Maturity Matrix* eine hohe Akzeptanz bei den befragten Fachkräften an Natur- und Waldkindergärten und Eltern von Kindern an Natur- und Waldkindergärten. So beteiligten sich mit³¹ 82 Fachkräften und 157 Eltern 86% der teilnehmenden Fachkräfte bzw. 74% der teilnehmenden Eltern an der Schieberegler-Abfrage zur Frage „Was ist sinnvoll“ des Bereichs Produzieren und Präsentieren. Im letzten Kompetenzbereich („Verarbeitung belastender Medienerlebnisse“) lagen die Antwortquoten bei den Fachkräften noch immer bei mehr als zwei Dritteln und bei den Eltern etwa bei der Hälfte: Hier gaben 68 Fachkräfte (72%) ihre Antwort dazu, welches Beispielitem sie in welchem Alter sinnvoll bzw. gar nicht sinnvoll fänden. 104 Eltern (49%) machten

30 Die Formulierung des freien Textfeldes für Anmerkungen zum Fragebogen lautete: „Möchten Sie zu dieser Befragung noch etwas anmerken? Gab es z.B. unklare Fragen oder hat Ihnen etwas gefehlt?“

31 Kumulierte Werte von Angaben zur Frage „Was ist sinnvoll?“ sowie „gar-nicht“-Angaben im Durchschnitt, gemessen an der Gesamtzahl derjenigen Fachkräfte/Eltern, die zumindest die Filterfrage nach der pädagogischen Ausrichtung ihrer Bildungseinrichtung beantwortet hatten.

ebenfalls diese Angabe. Diese Durchschnittswerte zeigen, dass die Abfrage mittels Doppelschiebereglers, trotz einer für eine quantitative Befragung sehr hohen Bearbeitungsdauer von über einer halben Stunde, nicht zu übermäßig hohen Abbruchquoten bei den befragten Fachkräften und Eltern führte.

Auch die Altersvariable als Proxy in der *Media Maturity Matrix* stellt einen wichtigen Diskussionspunkt im Forschungsteam dar: Ist das Alter ein geeignetes Mittel, um den Entwicklungsstand zu erfassen, wenn man weiß, dass Kinder im gleichen Alter sehr unterschiedliche Entwicklungswege einschlagen können? Auch wenn in der Umfrage ein einleitender Passus verwendet wurde, um dieses Problem zu entschärfen („*Obwohl dies von Kind zu Kind unterschiedlich sein kann, betrachten Sie bitte ein imaginäres Kind mit ‚durchschnittlichem/standardmäßigem‘ Entwicklungsstand.*“) und mögliche Besonderheiten für den Bildschirmmedieneinsatz bei Kindern mit Besonderheiten mittels eines Textfeldes abgefragt wurden, stellt dies nach wie vor einen zu diskutierenden Aspekt dar. Auch manche Befragte merkten an, dass ihnen die Altersangabe (in manchen Bereichen) zu ungenau wäre („*Bei dem Punkt, Hilfe zur Verarbeitung belastender Medienerziehung, fand ich es schwierig, ein spezielles Alter anzugeben. Wenn ein Kind Hilfe braucht, soll es diese bekommen, egal welches Alter.*“). Auch wurde teilweise rückgemeldet, dass die Begrenzung der Altersspanne bis 18 Jahre für manche Befragte nicht zielführend gewesen sei („*Auch habe ich oft den rechten Regler, der eine Begrenzung nach oben anzeigt, nicht bedient, weil ich die Erfahrung gemacht habe, dass es dabei keine Altersbegrenzung gibt. Wenn eine Person z. B. eine schlechte Erfahrung mit digitalen Medien gemacht hat, tut es auch einem Achtzig-Jährigen gut, mit jemand darüber zu sprechen oder das Thema malend/formend zu verarbeiten. Ebenso ist eine reale Betätigung in der Gemeinschaft bei Sport und Spiel für jedes Alter zuträglich. Da gibt es für mich keine Begrenzung.*“)

4. Stichprobe

Für weiterführende sowie vergleichende Informationen zu diesem Kapitel s. https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/Stichprobe_MuenDig.pdf

Die Gesamtstichprobe der MünDig-Studie umfasst eine Befragung von Fachkräften, Eltern und Schüler:innen¹² von Einrichtungen dreier verschiedener reformpädagogischer Richtungen.

Die Teilstichprobe der Fachkräfte und Eltern mit Kindern an natur- und waldpädagogischen Kitas, welche im Folgenden ausführlich beschrieben wird (4.1 beschreibt die Fachkräftebefragung und 4.2 die Elternbefragung), lässt sich folgendermaßen in Zahlen zusammenfassen: Hier wurden 360 Kindertageseinrichtungen zur Teilnahme an der Befragung eingeladen, wobei mit einer Rücklaufquote von etwa 22% 78 Kitas an der Umfrage teilnahmen. Insgesamt haben n=112 Fachkräfte n=212 Eltern sich an der Befragung beteiligt.

In der folgenden Stichprobenbeschreibung werden soziodemografische Angaben, Angaben zu den technischen Fähigkeiten der Befragten, deren subjektive Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener Bildungsbereiche, die Gründe der Wahl einer natur- und waldpädagogischen Einrichtung, die eigene Medienausstattung, das Wissen über ein Medienkonzept der Einrichtung sowie die eigene Rolle dabei beschrieben. Zusätzlich wird bei den Eltern die Einschätzung, ab wann sie die Anschaffung von Bildschirmmedien bei Kindern als sinnvoll empfinden sowie im Vergleich dazu auch, wann sie ihren eigenen Kindern Bildschirmmedien angeschafft haben, aufgeführt.

4.1 Fachkräftebefragung³³

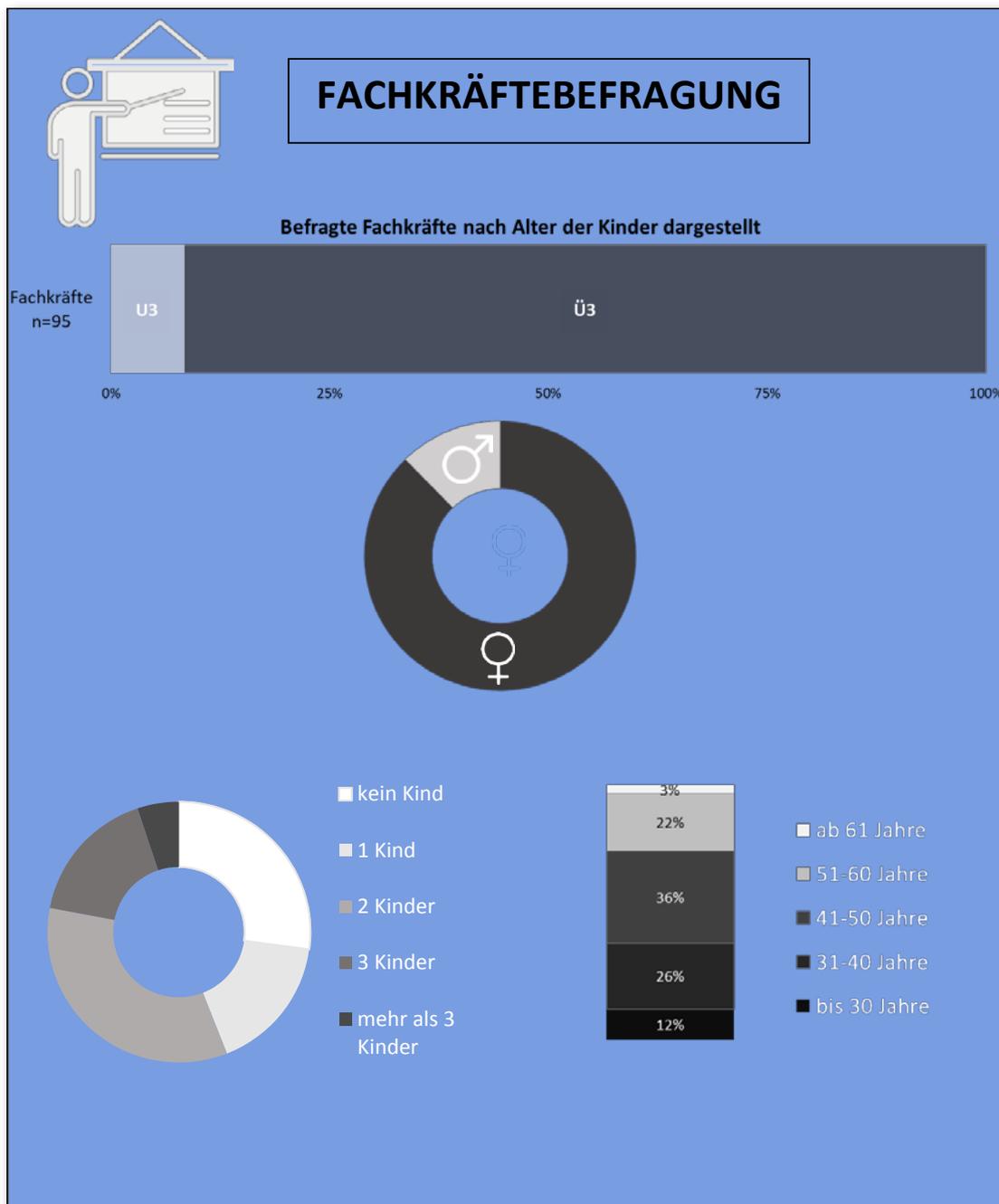


Abbildung 9 Stichprobenbeschreibung der befragten Fachkräfte an Natur- und Wald-Kitas

³³ dargestellt nach Alter der Kinder, die zum Befragungszeitraum am häufigsten betreut wurden, n=95, Geschlecht n=50, Alter n=59, Anzahl der Kinder n=59, Icons s. Bildrechte.

In der Übersichtsgrafik (Abbildung 9) sind die Angaben zum Einsatzbereich der Fachkräfte³⁴ sowie soziodemografische Angaben hinsichtlich Geschlecht, Alter und Anzahl der eigenen Kinder grafisch dargestellt. Hier zeigt sich, dass mit 8% (n=8) der Fachkräfte, die überwiegend mit Kindern im U3-Bereich arbeiten und 92% (n=87) der Fachkräften im Ü3-Bereich, hauptsächlich Fachkräfte an der Befragung teilnahmen, die Kinder ab drei Jahren bis zu ihrer Einschulung in den Kindertageseinrichtungen betreuten. Mehrheitlich waren die befragten Fachkräfte weiblich (88%), männliche Fachkräfte waren mit 12% deutlich weniger häufig vertreten. 84% der Fachkräfte waren zum Zeitpunkt der Befragung 30-60 Jahre alt (31-40 Jahre: 26%, 41-50 Jahre: 36%, 51-60 Jahre: 22%), etwa ein Zehntel der Befragten war jünger als 30 Jahre (12%) und 3% älter als 60 Jahre. 27% der Befragten gaben an, keine eigenen Kinder zu haben, 68% der befragten gaben an, 1–3 Kinder zu haben, 5% der Befragten hatten zum Befragungszeitpunkt mehr als 3 Kinder. Durchschnittlich hatten die Fachkräfte eine Berufserfahrung von 14 Jahren (geringste Berufserfahrung: 0 Jahre, meiste Berufserfahrung: 37 Jahre).

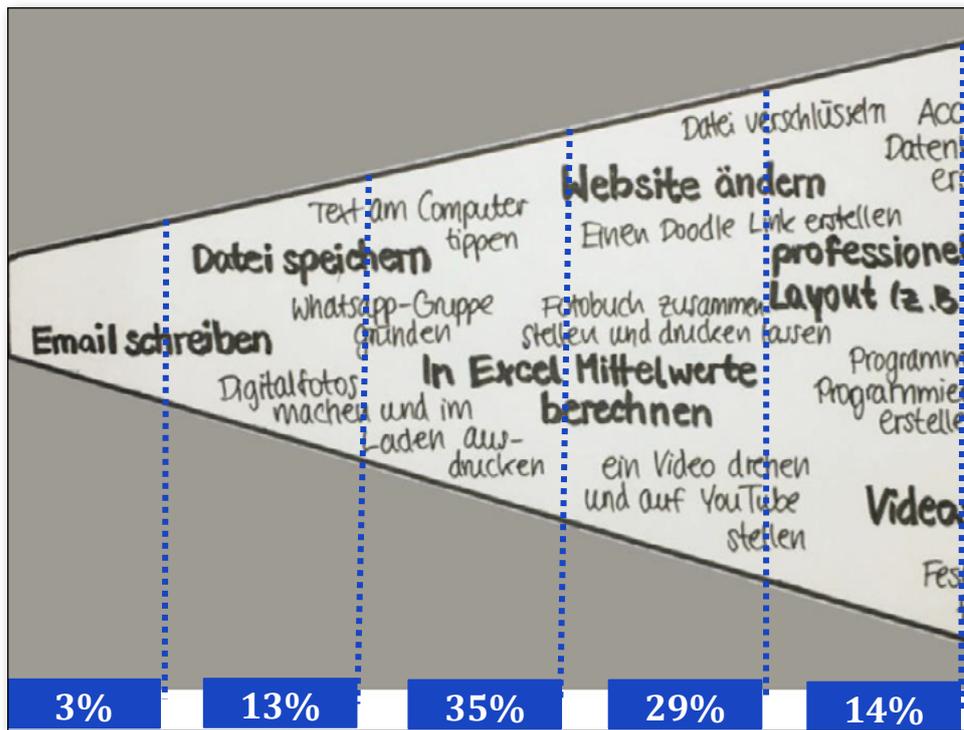


Abbildung 10 Technische Fähigkeiten von Fachkräften zum Umgang mit digitalen Geräten nach Selbstauskunft³⁵

Bei den technischen Fertigkeiten (Selbsteinschätzung) von Fachkräften (n=80) im Umgang mit digitalen Geräten lagen 64% der Befragten im mittleren Fertigkeitensbereich (Stufe 3 und 4 der sechsstufigen Skala, z.B. „Datei speichern, Texte am Computer tippen, Chat-Gruppen gründen, Website ändern, ein Video drehen und auf YouTube stellen“), 3% der Fachkräfte gaben an, sich im niedrigsten technischen Fertigkeitenbereich wiederzufinden. In den höchsten Kategorien befinden sich etwa ein Fünftel (22%) der Befragten (s. Abbildung 10).

³⁴ U3=Kinder im Alter von null bis drei Jahren, Ü3=Kinder im Alter von drei Jahren bis zur Einschulung.

³⁵ n=80, fehlende Werte=21.

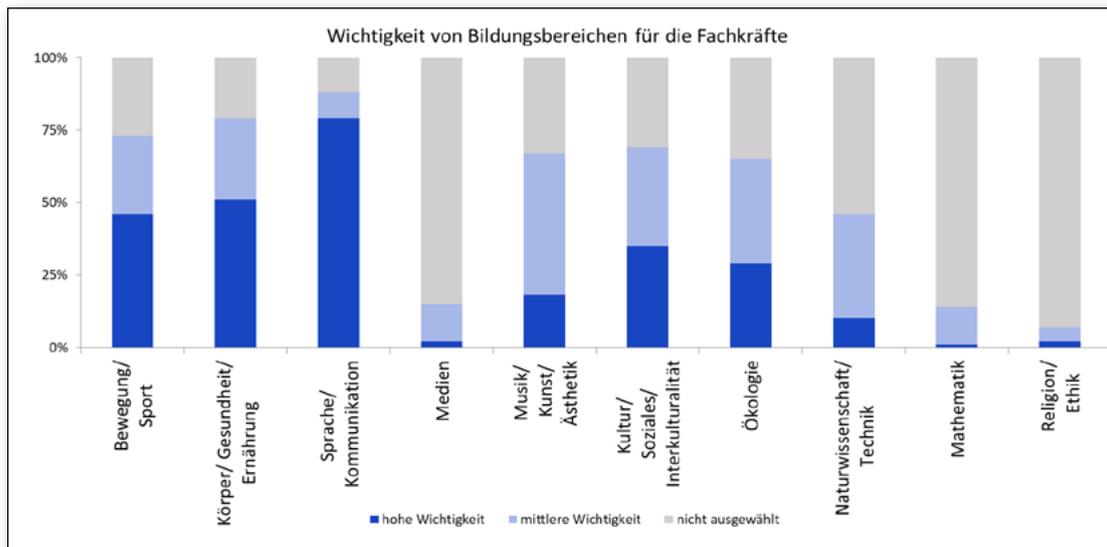


Abbildung 11 Persönliche Wichtigkeit von Bildungsbereichen nach Angaben von Fachkräften³⁶

Die Fachkräfte wurden nach der Wichtigkeit gefragt (s. Abbildung 11), die zehn Bereiche mit übergeordneten Bildungszielen für sie haben. Folgende drei Bildungsbereiche sind diesen mit Abstand am Wichtigsten („hohe Wichtigkeit“): Sprache/Kommunikation mit 73%, gefolgt von Körper/Gesundheit/Ernährung mit 56% und Bewegung/Sport mit 55%. Drei weitere Bildungsbereiche wurden mehrheitlich hohe Prioritäten zugeordnet, wobei diesen eine „mittlere Wichtigkeit“ häufiger als eine „hohe Wichtigkeit“ zugewiesen wurde: Musik/Kunst/Ästhetik (35% „hohe Wichtigkeit“, 49% „mittlere Wichtigkeit“) und Kultur/Soziales/Interkulturalität (29% „hohe Wichtigkeit“, 34% „mittlere Wichtigkeit“) sowie Ökologie (10% „hohe Wichtigkeit“, 36% „mittlere Wichtigkeit“). Weniger hohe Priorität, mit mehr als der Hälfte „nicht ausgewählt“, haben vier Bildungsbereiche (Medien, Naturwissenschaft/Technik, Mathematik, Religion/Ethik). Den Bildungsbereich „Medien“ bewerteten 2% der Befragten mit einer „hohen Wichtigkeit“, 13% mit einer „mittleren Wichtigkeit“, jedoch mehrheitlich wurde diesem Bereich keine Priorität zugewiesen (85%).

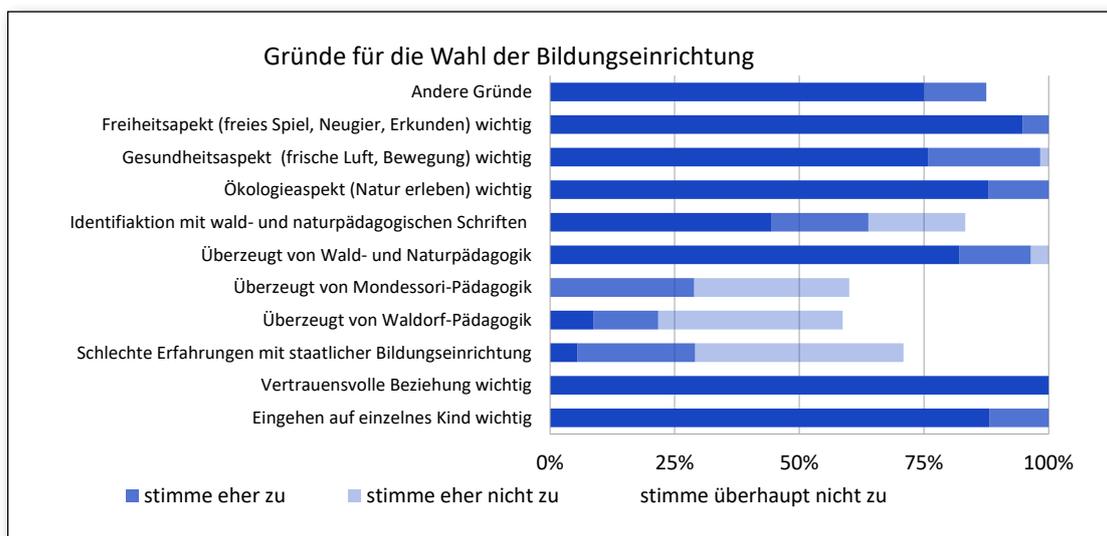


Abbildung 12 Angabe der Fachkräfte, weshalb sie sich für die Tätigkeit in einer natur- und waldpädagogischen Einrichtung entschieden haben³⁷

36 Auswahl von max. 3 Bildungsbereichen mit hoher Wichtigkeit und max. 3 Bildungsbereichen mit mittlerer Wichtigkeit aus insg. 10 Bildungsbereichen, 4 oder mehr Bereiche werden nicht ausgewählt, n=100, fehlende Werte=12.

37 n=8-59, fehlende Werte=3-50.

Als wichtigste Gründe für die Wahl der pädagogischen Tätigkeit an einer natur- und waldpädagogischen Einrichtung (s. *Abbildung 12*) geben die befragten Fachkräfte eine vertrauensvolle Beziehung zum Kind, das Eingehen auf einzelne Kinder, den Ökologieaspekt, den Freiheitsaspekt, den Gesundheitsaspekt sowie die Überzeugung von der Natur- und Waldpädagogik an (Zustimmungswerte von 96–100%³⁸). Nicht spezifischer angegebene andere Gründe spielten für 88% der Befragten eine Rolle bei der Einrichtungswahl. Weniger ausschlaggebend für die Wahl einer natur- und waldpädagogischen Einrichtung waren für die Fachkräfte schlechte Erfahrungen mit staatlichen Einrichtungen (22%) sowie eine Überzeugung zu weiteren reformpädagogischen Richtungen (Waldorfpädagogik 22%, Montessoripädagogik 29%).

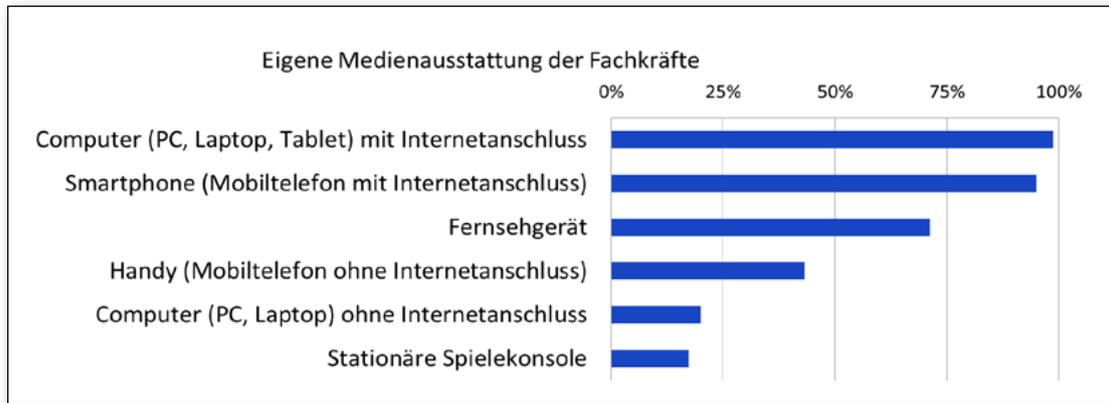


Abbildung 13 Eigene Medienausstattung der Fachkräfte³⁹

Die befragten Fachkräfte wurden nach ihrer privaten Medienausstattung befragt. Dabei gaben 99% an, einen Computer (einschl. Laptop und Tablet) mit Internetanschluss und 95% ein Smartphone zu besitzen. 71% verfügen über ein Fernsehgerät, 43% über ein Handy ohne Internetanschluss und 20% über einen Computer (oder Laptop/Tablet) ohne Internetanschluss. Das am wenigsten verbreitete Gerät unter Waldorf-Fachkräften ist mit 15% eine stationäre Spielekonsole (s. *Abbildung 13*).

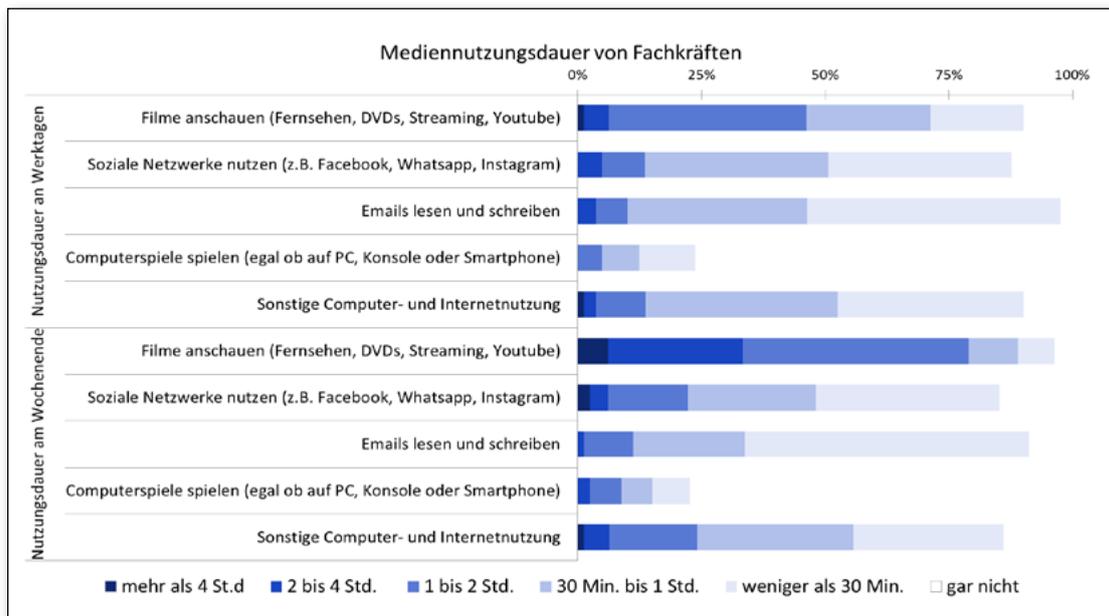


Abbildung 14 Durchschnittliche Freizeit, die Fachkräfte nach subjektiven Angaben mit folgenden Medienaktivitäten verbringen⁴⁰

38 Diese und die folgenden %-Angaben beziehen sich auf die kumulierte Angabe „stimme eher zu“ und „stimme voll zu“.

39 n=60-84, fehlende Werte=7-30.

40 n=79-81, fehlende Werte=23.

Betrachtet man die Unterschiede der Mediennutzungsdauer von Fachkräften von unter der Woche und am Wochenende, so zeigt sich einmal, dass insbesondere „Filme schauen“ deutlich häufiger am Wochenende (mehr als 2 Stunden: 33%) als unter der Woche (mehr als 2 Stunden: 6%) stattfindet. Die Nutzungsdauer anderer Bildschirmmediengeräte ändert sich dahingegen nur geringfügig (s. *Abbildung 14*).

Gefragt nach dem Medienentwicklungsplan der natur- und waldpädagogischen Kindertagesstätte, in denen die befragte Fachkraft arbeitet, geben 5% an, dass zum Erhebungszeitpunkt ein medienpädagogisches Konzept vorlag, 74% verneinten diese Angabe, ein weiteres Fünftel (21%) konnte dazu keine Angabe machen. Ein Viertel der befragten Fachkräfte (25%), die angaben, dass in ihren Einrichtungen ein Konzept vorlag, war an der Entstehung des Medienkonzepts/Medienentwicklungsplans beteiligt (n=58-4).

4.2 Elternbefragung⁴¹

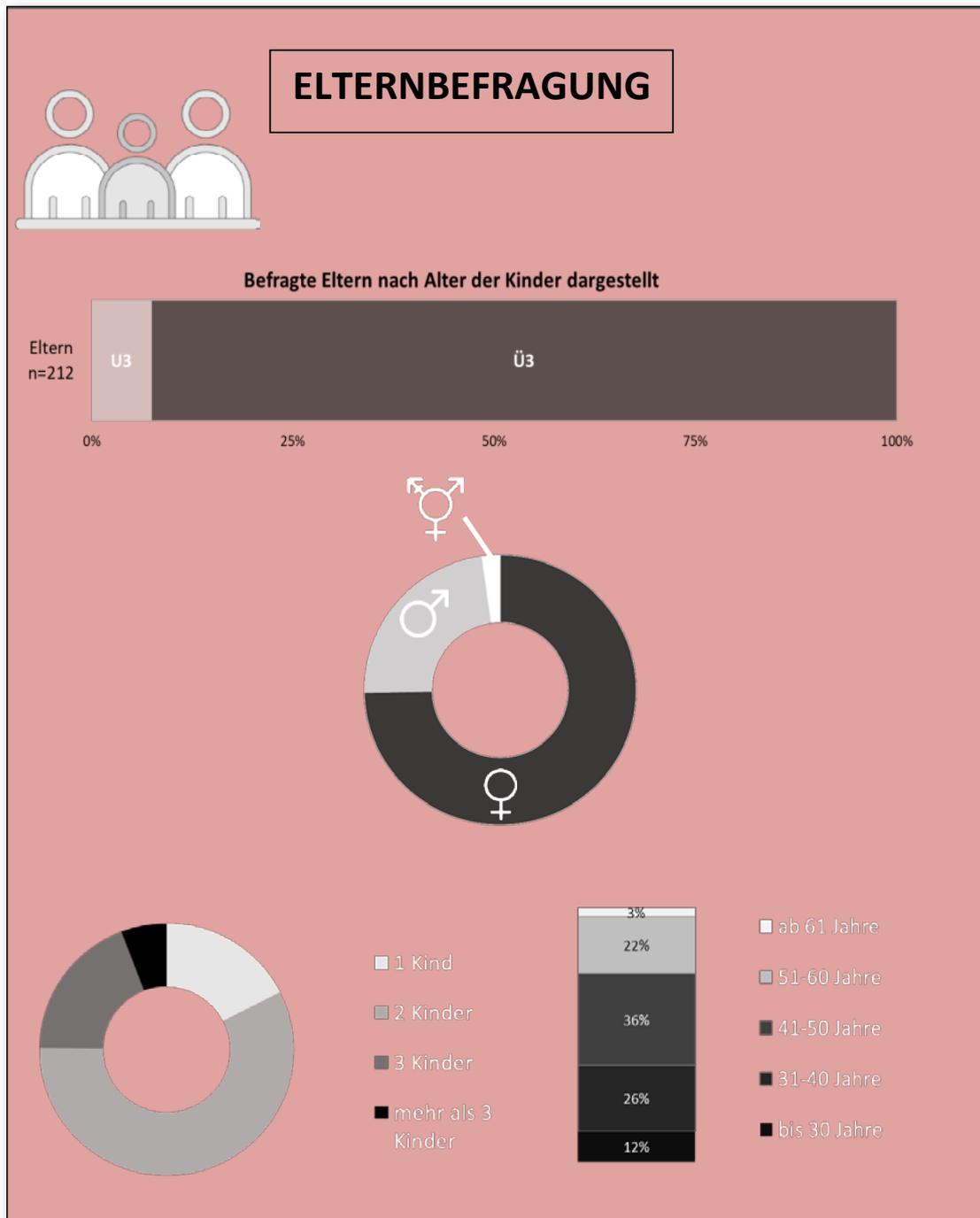


Abbildung 15 Stichprobenbeschreibung der befragten Eltern von Kindern an Natur- und Wald-Kitas

⁴¹ dargestellt nach Alter des jüngsten Kindes, n=212, Geschlecht n=91, Alter n=93, Anzahl der Kinder n=198, Icons s. Bildrechte.

Abbildung 15 zeigt in einer Übersicht grafisch dargestellt eine Zuordnung der Altersgruppen der Kinder der befragten Eltern (U3/Ü325) sowie die soziodemografischen Daten der Befragten zu Geschlecht, Alter und Anzahl der eigenen Kinder. Ähnlich den Fachkräften (s. Abbildung 9), haben auch die Eltern mehrheitlich Kinder im Alter ab drei Jahren bis zum Schuleintritt (93%, n=185) und nur zu einem geringen Teil (8%, n=15) im Alter von null bis drei Jahren. Überwiegend waren die befragten Eltern Frauen (75%), fast ein Viertel der Befragten waren Männer (23%) sowie 2% der Eltern kreuzten die Angabe „divers“ an. 86% der Eltern waren zum Befragungszeitpunkt 31-50 Jahre alt (31-40 Jahre: 63%, 41-50 Jahre: 23%), 11% waren jünger (bis 30 Jahre), sowie 2 % älter (ab 51 Jahre). Über die Hälfte der Eltern gaben an, zwei Kinder zu haben (58%), etwa sowie etwa ein Fünftel, ein Kind (18%) bzw. drei Kinder (19%) zu haben, 6% der Eltern hatten zum Zeitpunkt der Erhebung mehr als drei Kinder. Die Hälfte der Eltern (51%) verfügten über einen Hochschul- bzw. Fachhochschulabschluss, 19% der Eltern über einen Realschul-, 2% über einen Hauptschulabschluss, 15% der Eltern gaben an, die Schule mit Fachhochschulreife/Abitur abgeschlossen zu haben und weitere 14% der Eltern gaben eine Promotion als höchsten Bildungsabschluss an (n=85). N=81 Befragte lebten mit einem Partner/Partnerin zusammen, n=9 lebten zum Befragungszeitpunkt alleine.

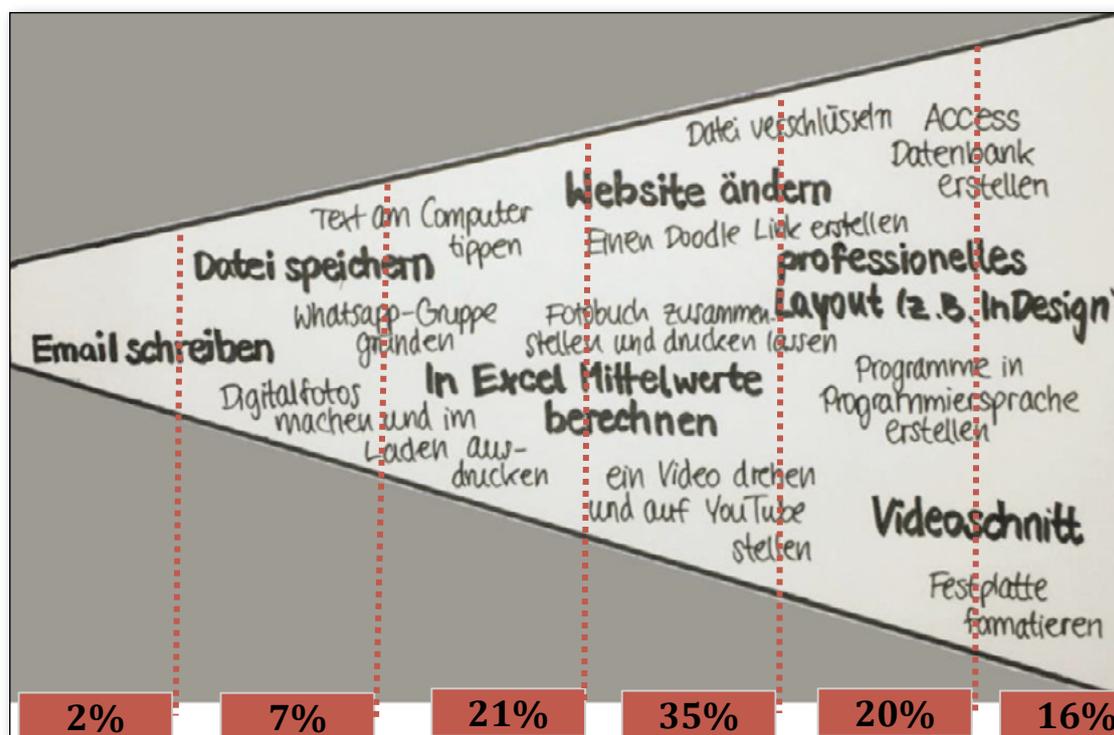


Abbildung 16 Technische Fähigkeiten von Eltern zum Umgang mit digitalen Geräten nach Selbstausskunft⁴²

Bei den technischen Fertigkeiten (Selbsteinschätzung) von Eltern (n=181) im Umgang mit digitalen Geräten lagen 56% der Befragten im mittleren Fertigkeitensbereich (Stufe 3 und 4 der sechsstufigen Skala), 2% der Eltern gaben an, dass sie sich im niedrigsten technischen Fertigkeitenbereich wiederfinden. In der höchsten Kategorie befinden sich 16% der Befragten (s. Abbildung 16).

42 n=181, fehlende Werte=19.

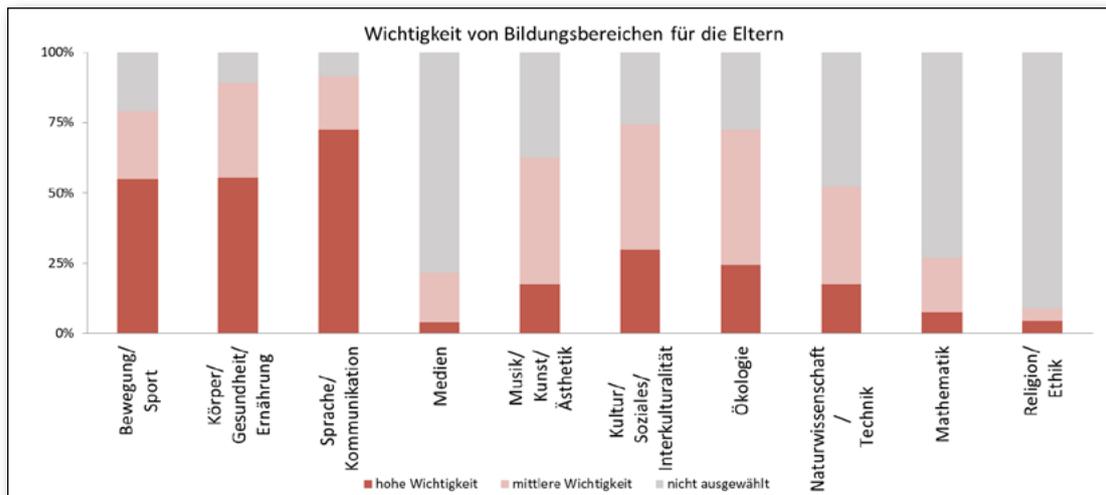


Abbildung 17 Persönliche Wichtigkeit von Bildungszielen nach Angaben von Eltern⁴³

Die Eltern wurden nach der Wichtigkeit gefragt (s. Abbildung 17), die die zehn Bereiche mit übergeordneten Bildungszielen für sie haben. Ebenso wie bei den Fachkräften waren folgende drei Bildungsbereiche bei den Fachkräften mit Abstand am wichtigsten („hohe Wichtigkeit“): Sprache/Kommunikation mit 79%, gefolgt von Körper/Gesundheit/Ernährung mit 51% und Bewegung/Sport mit 46%. Weiteren vier Bildungsbereichen wurden mehrheitlich hohe Prioritäten zugeordnet („mittlere Wichtigkeit“ häufiger als eine „hohe Wichtigkeit“): Musik/Kunst/Ästhetik (18% „hohe Wichtigkeit“, 45% „mittlere Wichtigkeit“) und Kultur/Soziales/Interkulturalität (30% „hohe Wichtigkeit“, 45% „mittlere Wichtigkeit“), Ökologie (23% „hohe Wichtigkeit“, 45% „mittlere Wichtigkeit“) sowie Naturwissenschaft/Technik (18% „hohe Wichtigkeit“, 35% „mittlere Wichtigkeit“). Weniger hohe Priorität, mit mehr als der Hälfte „nicht ausgewählt“, haben die drei Bildungsbereiche Medien, Mathematik, und Religion/Ethik. Den Bildungsbereich „Medien“ bewerteten 4% der Befragten mit einer „hohen Wichtigkeit“ 18% mit einer „mittleren Wichtigkeit“ (insgesamt mit 7 Prozentpunkten „Wichtigkeit“ mehr als bei den Fachkräften) sowie von 79% der Befragten keine Priorität zugewiesen.



Abbildung 18 Angabe der Eltern, weshalb sie sich für eine natur- und waldpädagogische Einrichtung entschieden haben⁴⁴

Abbildung 18 zeigt die wichtigsten Gründe für Eltern, ihre Kinder in einer natur- und waldpädagogischen Einrichtung betreuen zu lassen. Diese sind laut Mündig-Befragung einmal der Ablehnung von Leistungsdruck, die vertrauensvolle Beziehung, die Überzeugung von Natur- und Waldpädagogik (im Unterschied zu: Identifikation mit natur- und waldpädagogischen Schriften: 44%) sowie der Ökologie-, Gesundheits- und Freiheitsaspekt (98-100%²²). Nicht spezifischer angegebene andere Gründe spielten

43 Auswahl von max. 3 Bildungsbereichen mit hoher Wichtigkeit und max. 3 Bildungsbereichen mit mittlerer Wichtigkeit aus insg. 10 Bildungsbereichen, 4 oder mehr Bereiche werden nicht ausgewählt. n=212, fehlende Werte=12.

44 n=10-94, fehlend=2-86.

für 50% der Befragten eine Rolle. Ausschlaggebend für die Wahl einer natur- und waldpädagogischen Einrichtung waren für etwa ein Viertel der Eltern (24%) schlechte Erfahrungen mit staatlichen Einrichtungen sowie eine Überzeugung zu weiteren reformpädagogischen Richtungen (Waldorfpädagogik 44%, Montessoripädagogik 68%).

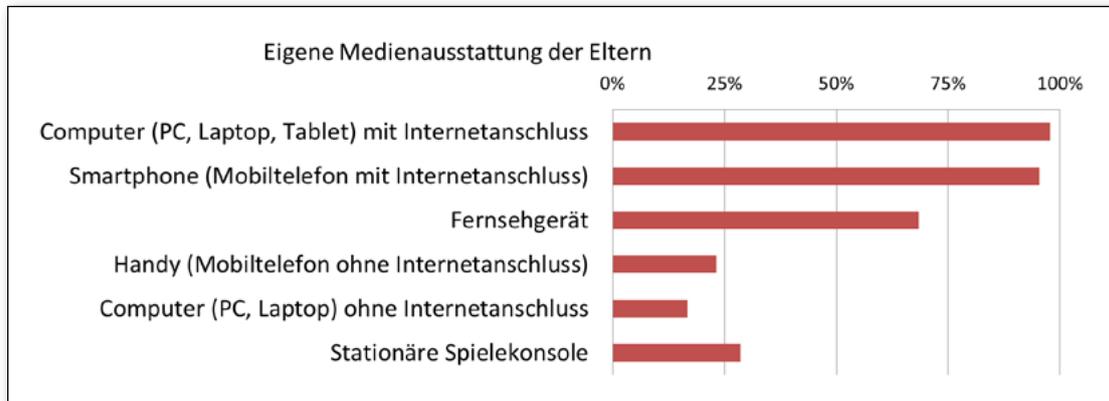


Abbildung 19 Eigene Medienausstattung der Eltern⁴⁵

Gefragt nach ihrer eigenen Medienausstattung von Eltern (s. Abbildung 19), gaben 98% an, einen Computer (einschl. Laptop und Tablet) mit Internetanschluss und 95% ein Smartphone zu besitzen. 68% verfügen über ein Fernsehgerät, 23% über ein Handy ohne Internetanschluss und 17% über einen Computer (oder Laptop/Tablet) ohne Internetanschluss, sowie mehr als ein Viertel der Befragten (29%), dass sie eine stationäre Spielekonsole besitzen. Auch in der miniKIM-Studie (Kieninger et al., 2021) wurde die Medienausstattung abgefragt. Hier zeigt sich – mit einigen interessanten Ausnahmen – eine vergleichbare Ausstattungsquote. Eltern von Kindern in Natur- und Waldkindergärten gaben an, zu nur etwas mehr als zwei Drittel ein Fernsehgerät zu besitzen, wohingegen die Befragten der miniKIM-Studie dies mehrheitlich zu 97% bejahten sowie zu 67%, dass sie eine Spielekonsole besäßen – hier zeigt sich im Vergleich zu den der MünDig-Studie befragten Eltern ein Unterschied von 38 Prozentpunkten. Dagegen stimmt die Ausstattungsquote etwa bei den Smartphones weitestgehend überein (miniKIM: 97%, MünDig Natur- und Wald: 95%).

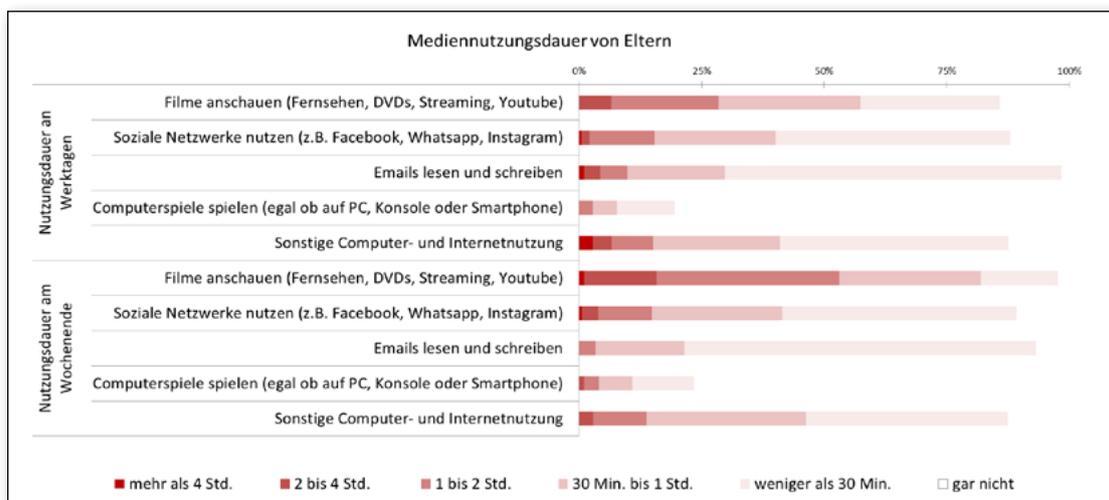


Abbildung 20 Durchschnittliche Freizeit, die Eltern nach eigenen Angaben mit folgenden Medienaktivitäten verbringen⁴⁶

45 n=173-195, fehlende Werte=2-23.

46 n=174-201, fehlende Werte=26.

Weiterhin wurden die Eltern nach der Mediennutzungsdauer differenziert nach verschiedenen Bildschirmmedien gefragt (s. Abbildung 20). Hier zeigen sich beispielsweise Unterschiede zwischen der Nutzung werktags und am Wochenende bei folgenden Bildschirmmedien: Filme anschauen (weniger als 30 Minuten/gar nicht werktags: 43%, weniger als 30 Minuten/gar nicht am Wochenende: 18%), Emails lesen/schreiben (weniger als 30 Minuten/gar nicht werktags: 70%, weniger als 30 Minuten/gar nicht am Wochenende: 79%), Emails lesen und schreiben (mehr als 2 Stunden werktags: 4%, mehr als 2 Stunden am Wochenende: 0%).

Weiterhin gaben die befragten Eltern an, dass ihres Wissens nach in 7% der Natur- und Waldkindergärten ein Medienentwicklungsplan/Medienkonzept vorlag, 43% der Eltern gaben an, dass es ein solches Konzept nicht gab sowie weitere 50% der Eltern konnten diese Frage nicht beantworten (n=95-8).

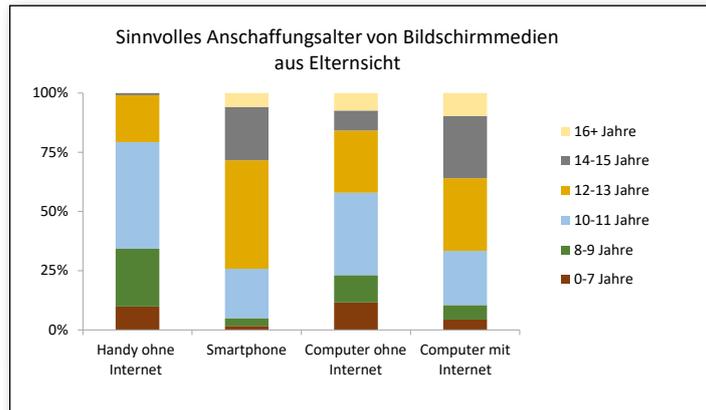


Abbildung 21 Angaben von Eltern, ab welchem Alter die Anschaffung von Bildschirmgeräten sinnvoll ist⁴⁷

Auf die Frage, ob ihr Kind bereits ein Handy ohne Internet/ein Smartphone/einen Computer ohne Internet/einen Computer mit Internet besäße, gaben die Eltern mehrheitlich „nein“ an. Lediglich n=5-13 Eltern gaben an, dass ihr Kind bereits eines oder mehrere dieser Geräte besitzen würde. Jedoch wurden einige Arten von Bildschirmmedien wie etwa Tablets, Kindercomputer o.ä. nicht abgefragt, weshalb die Ergebnisse nur bedingt Rückschlüsse auf die Medienausstattung von Kindern in Natur- und Waldkindergärten zulassen. Auf die Frage, wann Eltern die Anschaffung von Bildschirmgeräten sinnvoll empfinden würden, gaben n=160-170 Eltern eine Auskunft. Hier zeigt sich deutlich ein vom jeweiligen Medium bzw. auch vom Internetzugang des Mediums abhängiges Meinungsbild der Eltern: 80% der Eltern finden, dass Handys ohne Internet bereits bis zu einem Alter von 11 Jahren angeschafft können und 58% der Eltern geben diese Einschätzung bei Computern ohne Internet. Bei Bildschirmmedien mit Internetzugang zeigt sich hier eine deutlich andere Verteilung: 74% der Eltern finden bei Smartphones die Anschaffung erst ab frühestens 12 Jahren sinnvoll und bei Computern mit Internet sehen dies 67% der Eltern so.

⁴⁷ Handy ohne Internet n=111; Smartphone n=120; Computer ohne Internet n=95; Computer mit Internet n=114.

5. Wesentliche Ergebnisse im Überblick

Während in den Abschnitten 6.1 bis 6.10 differenziert auf jeden der zehn Vertiefungsbereiche der *Media Maturity Matrix* (s. 3.2) eingegangen wird, stellt der folgende Abschnitt 5 die Ergebnisse zu allen zehn Kompetenzbereichen der Medienbildung im Überblick dar. Eine abschließende Interpretation der Ergebnisse sowie ein Ausblick findet sich in den Abschnitten 8.1 und 8.2.

Umsetzung medienbezogener Aktivitäten von Kindern und Fachkräften in natur- und waldpädagogischen Kindertageseinrichtungen

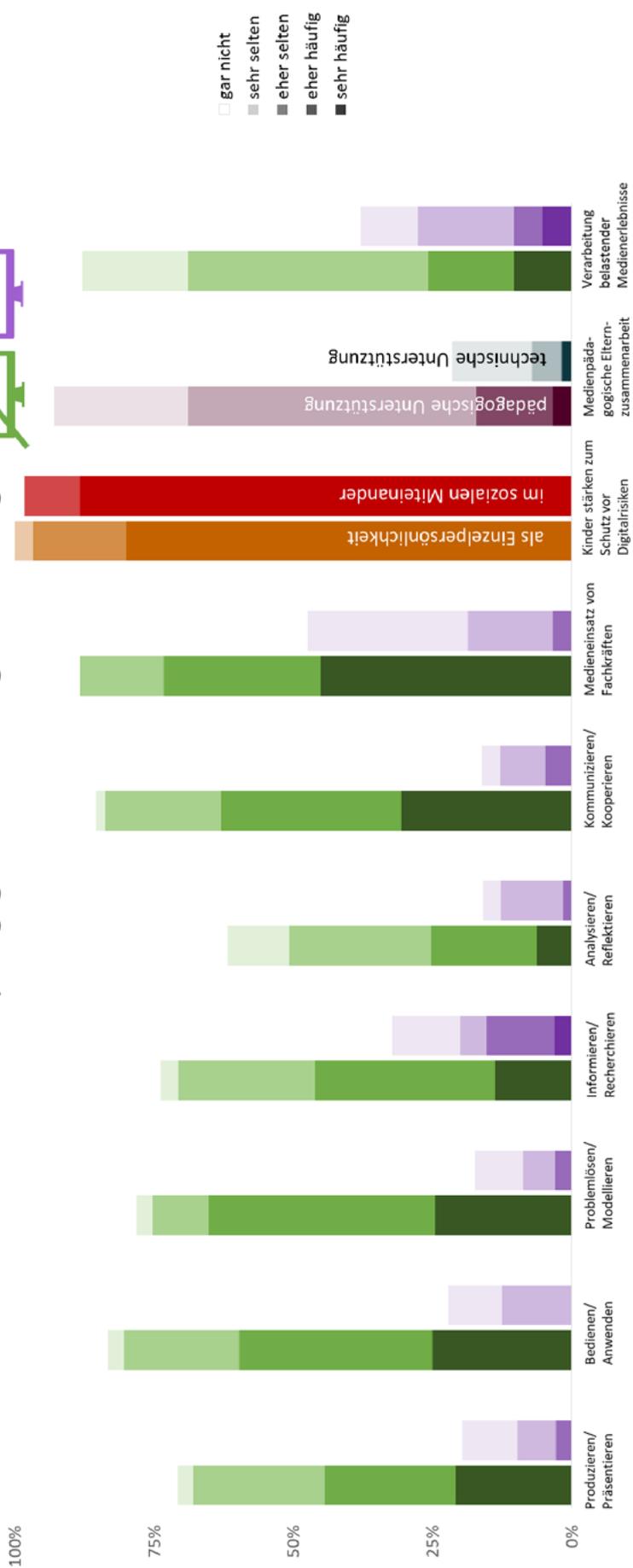


Abbildung 22 Häufigkeit der Umsetzung von medienbezogenen Aktivitäten von Kindern/Fachkräften in der Betreuungszeit in natur- und waldpädagogischen Kindertageseinrichtungen⁴⁸

48 n=107.

5.1 Angaben der Fachkräfte zur Praxis der Medienbildung

Abbildung 22 zeigt, dass es nach Angaben der pädagogischen Fachkräfte an Natur- und Waldkindergärten einen Bereich der Medienbildung gibt, der besonders häufig umgesetzt wird: Annähernd alle Fachkräfte gaben an, im Kindergartenalltag sehr häufig/häufig Kinder zu stärken zum Schutz vor digitalen Risiken (im sozialen Miteinander: 98%, als Einzelpersönlichkeit: 97%). Im Bereich „medienbezogene Elternzusammenarbeit“ gibt es deutlichere Unterschiede zwischen der Umsetzung von pädagogischer Unterstützung, die von knapp einem Fünftel (17%) sehr häufig/häufig der Fachkräfte in der Praxis umgesetzt wird, wohingegen das bei technischer Unterstützung nur bei 2% der Fachkräften der Fall ist. In den Bereichen, die getrennt nach Aktivitäten mit bzw. ohne Einsatz digitaler Bildschirmmedien erfasst wurden, sind die Werte für die Aktivitäten ohne Bildschirm durchwegs deutlich höher: Im Durchschnitt werden medienbezogene Aktivitäten ohne Bildschirm etwa zu 50% sehr häufig/häufig in Natur- und Waldkindergärten umgesetzt (höchste Werte: Medieneinsatz durch pädagogische Fachkräfte zu 73% sowie Problemlösen & Modellieren zu 65%; niedrigste Werte: Verarbeitung belastender Medienerlebnisse zu 26% sowie Analysieren & Reflektieren zu 25%), medienbezogene Aktivitäten mit Bildschirm durchschnittlich aber nur zu etwa 5% (höchste Werte: Informieren & Recherchieren zu 15,4% sowie Verarbeitung belastender Medienerlebnisse zu 10%; niedrigste Werte: Analysieren & Reflektieren zu 1,6% sowie Bedienen & Anwenden zu 0%). Diese teilweise sehr unterschiedlichen Werte zur Umsetzung von medienbezogenen Aktivitäten in den Natur- und Waldkindergärten zeigen zweierlei Differenzierungen: Einmal werden die medienbezogenen Kompetenzbereiche abhängig von ihrer Zielsetzung mehr oder weniger häufig von Fachkräften umgesetzt, jedoch finden alle diese medienbezogenen Zielsetzungen eine Umsetzung in der Praxis. Die deutlichste Differenzierung zeigt sich aber in der Art des Mediums – ohne/mit Bildschirm – welche der wesentliche Faktor für die Umsetzungshäufigkeit für Fachkräfte zu sein scheint.

5.2 Zufriedenheit der Eltern mit der medienpädagogischen Praxis

Für die Abfrage der Zufriedenheit von Eltern mit Kindern an natur- und waldpädagogischen Kindertageseinrichtungen wurden mehrere Dimensionen miteinbezogen: *Abbildung 23* zeigt die generelle Zufriedenheit von Eltern mit dem Medieneinsatz (ohne/mit Bildschirm) an Natur- und Waldkindergärten sowie die generelle Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und der Pädagogik, die kritisches und eigenständiges Denken und Handeln fördert. Hier werden die Ergebnisse unterteilt nach Altersgruppe der Kinder (U3/Ü325) dargestellt. *Abbildung 24* hingegen zeigt die Zufriedenheitswerte von Eltern mit der Umsetzung von medienbezogenen Aktivitäten (ohne/mit Bildschirm) und unterteilt in die zehn Kompetenzbereiche von Medienbildung. In den Abschnitten 6.1 – 6.10 werden diese Werte nochmals altersdifferenziert dargestellt sowie auch die Einschätzung der Eltern, welche Beispielaktivitäten sie in welchem Alter für sinnvoll erachten, dargestellt.

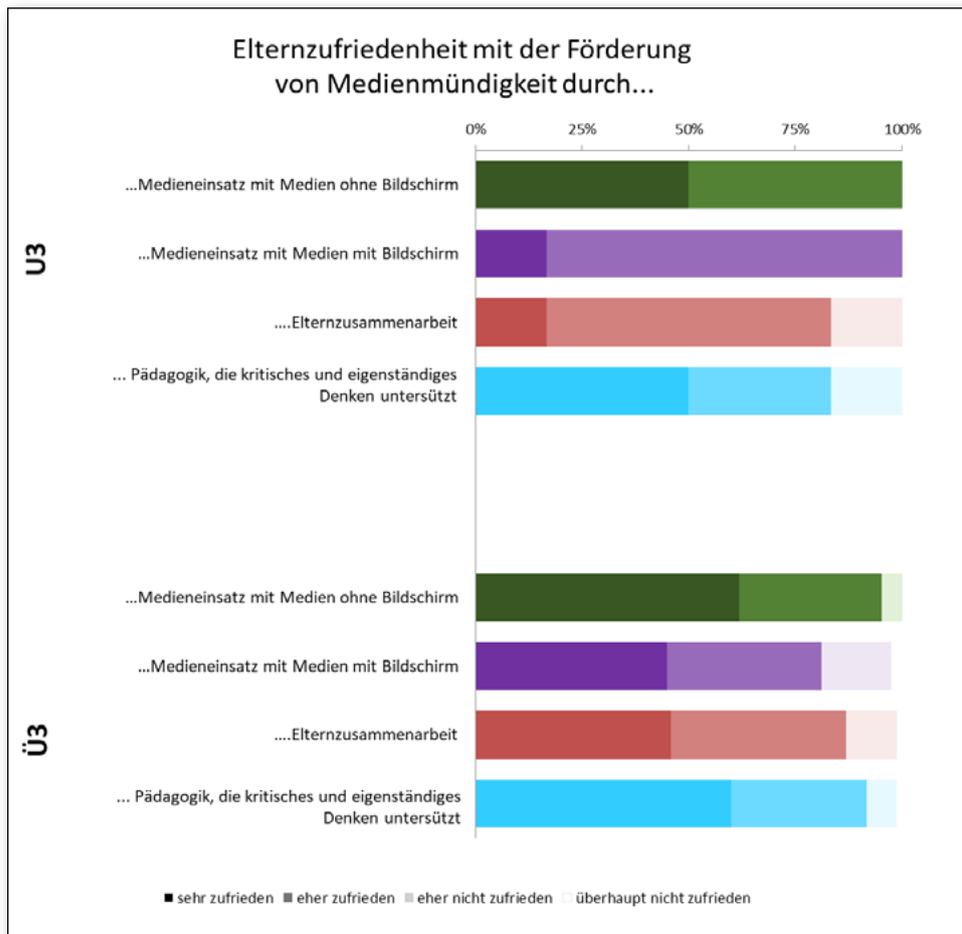


Abbildung 23 Zufriedenheit der Eltern mit der Förderung von Medienmündigkeit (Globalabfrage)

Betrachtet man die Zufriedenheit der Eltern in der Globalabfrage (s. *Abbildung 23*), zeigt sich, dass fast alle Eltern zu 100% (U3 – 100%; Ü3 95%) eher oder sehr zufrieden mit dem Einsatz von Medien ohne Bildschirm sind. Im Abgleich mit der vorherigen *Abbildung 22*, der zufolge in vielen Bereichen Medien ohne Bildschirm zum Einsatz kommen, bedeutet dies eine Zufriedenheit der Eltern mit dem Einsatz analoger Medien. Im U3 Bereich, in welchem nach Angaben der Fachkräfte praktisch keine Bildschirmmedien eingesetzt werden, geben alle Eltern (100%) an, mit dieser Praxis, also mit dem Nicht-Einsatz digitaler Medien sehr bzw. eher zufrieden zu sein. Im Ü3 Bereich sind es etwa vier von fünf Eltern, die zufrieden mit dem Bildschirmmedieneinsatz sind. Es ist anzunehmen, dass dies sich ebenfalls auf den vorherrschenden Nicht-Einsatz digitaler Medien bezieht. Was die verbleibenden Eltern, etwa ein Elternteil von fünf, mit der Angabe, sie seien „eher nicht zufrieden“ aussagen möchten, lässt sich nur unter Hinzuziehung der detaillierteren, in *Abbildung 23* dargestellten Ergebnisse deuten. Es kann zunächst sowohl der Wunsch nach einem häufigeren oder einem selteneren Bildschirmmedieneinsatz gemeint sein; dort überwiegt die Nennung von „zu selten“. Eltern mit Kindern unter drei Jahren an Natur- und Waldkitas sind mit der Elternzusammenarbeit (U3: 83%; Ü3: 87%) sowie mit einer Pädagogik die kritisches und eigenständiges Denkens fördert (U3: 83%; Ü3: 92%) weit überwiegend zufrieden, jedoch etwas weniger zufrieden als Eltern mit Kindern im Alter ab 3 Jahren bis zur Einschulung. Insgesamt lässt sich aber auch hier bereichsübergreifend eine sehr hohe Zufriedenheit von Eltern mit der Elternzusammenarbeit und der Pädagogik feststellen.



Zufriedenheit von Eltern mit medienbezogenen Aktivitäten von Kindern und Fachkräften in natur- und waldpädagogischen Kindertageseinrichtungen

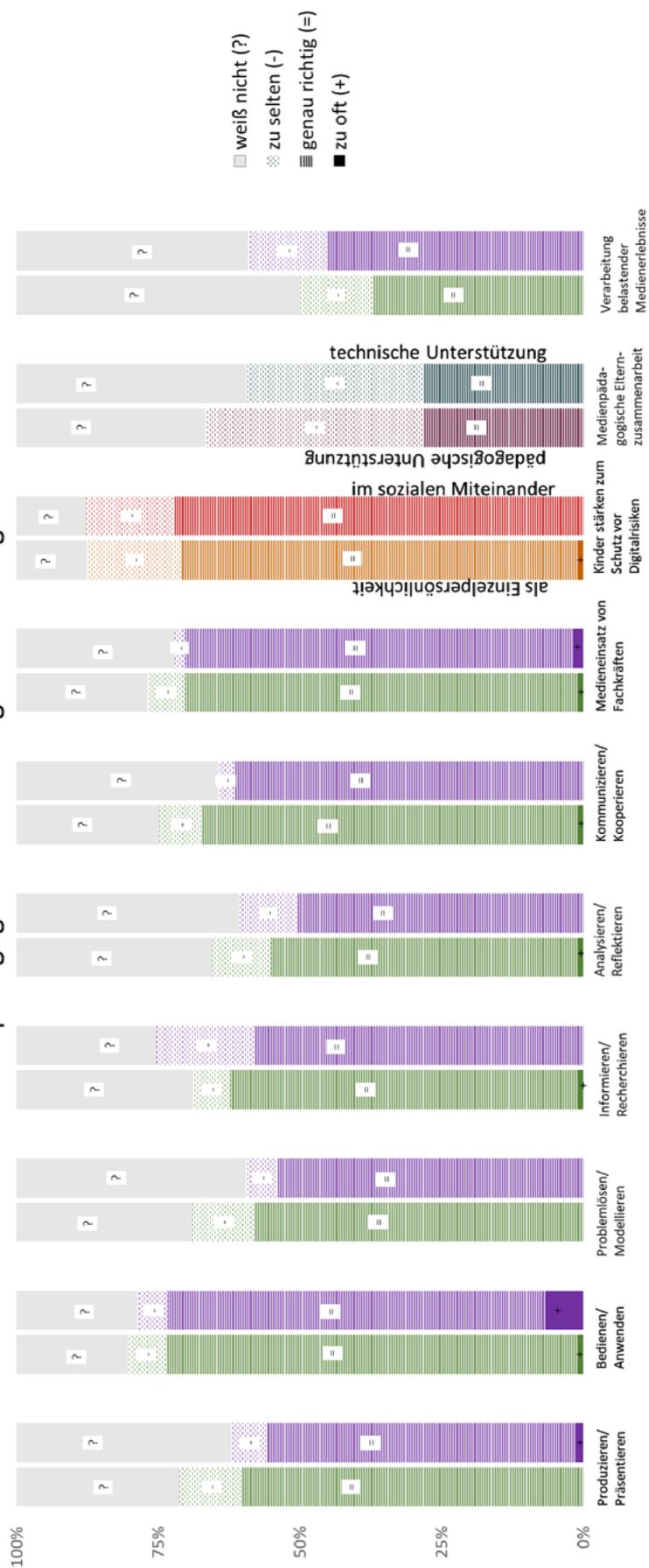


Abbildung 24 Zufriedenheit von Eltern der Umsetzung von medienbezogenen Aktivitäten von Kindern/Fachkräften in der Betreuungszeit in natur- und waldpädagogischen Kindertageseinrichtungen⁴⁹

49 n=98-211.

Wie *Abbildung 24* zeigt, findet sich die Angabe „genau richtig“ bei den Eltern an natur- und waldpädagogischen Einrichtungen etwas häufiger für Medien ohne Bildschirm (grüne Balken) als für Medien mit Bildschirm (lila Balken). Was den Einsatz digitaler Medien angeht, so finden sich hier im Vertiefungsbereich „Informieren und Recherchieren“ mit fast einem Viertel der Eltern (unter Ausschluss von „weiß nicht“) die höchsten Werte für die Angabe „zu selten“, im Bereich „Bedienen und Anwenden“ finden sich dagegen die höchsten Werte für die Angabe „zu häufig“. Die Angabe „genau richtig“ kann dabei wiederum zunächst eine Zufriedenheit mit dem Einsatz wie eine Zufriedenheit mit dem Nicht-Einsatz bestimmter Medien für einen bestimmten Zweck bedeuten: Klarheit schafft der Abgleich mit den Angaben der Eltern, welche Aktivitäten sie in welchem Alter sinnvoll halten (diese schätzen Bildschirmmedien im Kindergartenalter überwiegend als nicht sinnvoll ein, s. Ergebnisse in 6.1 bis 6.7), sowie mit den Angaben der Fachkräfte zur Umsetzung (überwiegend kein Einsatz digitaler Medien im Kindergartenalter, s. *Abbildung 22*). Die Eltern sind also zufrieden mit dem Nicht-Einsatz von Bildschirmmedien (mehr als drei Viertel „genau richtig“) und ebenso zufrieden mit dem Einsatz von Medien ohne Bildschirm (mehr als drei Viertel „genau richtig“).

Nur wenige Eltern finden den Einsatz von Medien (ohne und mit Bildschirm) als zu häufig umgesetzt in Natur- und Waldkindergärten: Durchschnittlich empfinden 4% der Eltern den Medieneinsatz ohne Bildschirm als „zu oft“, bei Medien mit Bildschirm sind es mit 1% der Eltern noch weniger Eltern, die das so einschätzen. Fast ein Zehntel der Eltern schätzen dagegen den Einsatz von Medien ohne Bildschirm (9%) sowie den Bildschirmmedien (8%) als „zu wenig“ ein. Der Bereich „Verarbeitung belastender Medienerlebnisse“ erhielt sowohl beim Medieneinsatz ohne Bildschirm sowie auch beim Medieneinsatz mit Bildschirm die wenigsten Zufriedenheitswerte mit der Angabe „genau richtig“

Auch die Umsetzung des Bereichs „Kinder stärken zum Schutz vor digitalen Risiken“ (unterteilt in Aspekte Kinder als Einzelpersonlichkeit sowie im sozialen Miteinander stärken) schätzen mehr als drei von vier befragten Eltern als „genau richtig ein“, wobei sich die restlichen Eltern für diesen Bereich häufigere Aktivitäten in der Kita wünschen würden. Die höchste Unzufriedenheit von Eltern zeigt sich im Bereich „medienbezogene Elternzusammenarbeit“: Hier geben zum Teil deutlich mehr als die Hälfte der Eltern an (unter Ausschluss der „gar nicht“ Antworten), dass dies „zu selten“ umgesetzt würde. Keine Eltern (0%) gaben an, „zu häufig“ pädagogisch oder technisch unterstützt worden zu sein bezüglich medienbezogener Elternzusammenarbeit.

Fazit

Betrachtet man jeden der zehn Vertiefungsbereiche aus *Abbildung 24* als zusammengesetzt aus zwei Unterbereichen, dann ergeben sich insgesamt 20 Unter-Bereiche. In 18 von 20 dieser abgefragten Unter-Bereichen sind mehr als drei Viertel der Eltern zufrieden mit der Häufigkeit der Umsetzung der jeweiligen Aktivitäten und zwar bezogen auf diejenige Gruppe von Eltern, die sich in dem betreffenden Bereich ein Urteil erlauben (also unter Ausschluss derjenigen, die die Angabe „weiß nicht“ machten).

Insgesamt zeigen sich bei dieser differenzierteren Betrachtung der elterlichen Zufriedenheit etwas weniger hohe Zustimmungswerte als in der Globalabfrage. Dies kann daran liegen, dass Eltern auf spezifischere, zielbezogene Fragestellungen mit kritischeren Bewertungen reagieren oder sie zwar insgesamt zufrieden sind, sich aber jedoch auch vorstellen könnten, dass „ein bisschen mehr“ Medienbildung in den Natur- und Waldkindergärten auch gut wäre. Zusätzlich könnte auch die Hinzunahme der Antwortoption „weiß nicht“ die %-Werte verringert haben. Tendenziell wünschen sich Eltern eher einen häufigeren Medieneinsatz, sowohl von Medien ohne als auch mit Bildschirm. Insbesondere in den Bereichen der medienbezogenen Elternzusammenarbeit und der Stärkung der Kinder vor digitalen Risiken merken die Eltern noch deutlicher Bedarfe an.

6. Ergebnisse der Vertiefungsbefragung: 10 Bereiche der Medienmündigkeit

6.1 Produzieren/
Präsentieren

6.2 Bedienen/
Anwenden

6.3 Problemlösen/
Modellieren

6.4 Informieren/
Recherchieren

6.5 Analysieren/
Reflektieren

6.6 Kommunizieren/
Kooperieren

6.7 Medieneinsatz
Fachkräfte

6.8 Eltern-
zusammenarbeit

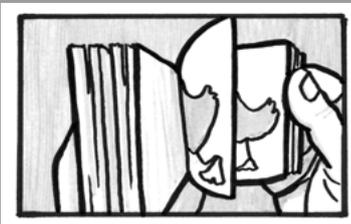
6.9 Kinder
im Leben stärken

6.10 Verarbeitungs-
hilfen

6.1 Produzieren & Präsentieren

Für weiterführende sowie vergleichende Informationen zu diesem Abschnitt s. https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/MuenDig-Studie/Produzieren_Praesentieren_MuenDig.pdf⁵⁰

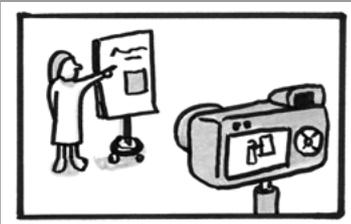
Kinder ...⁵¹



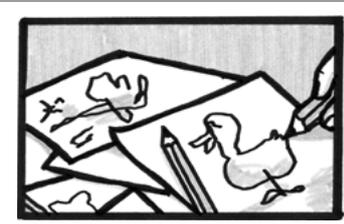
... malen und basteln ein Daumenkino



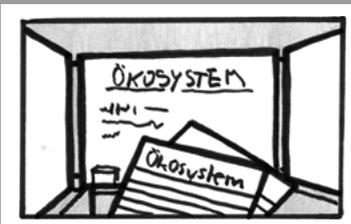
... drehen einen Erklärfilm



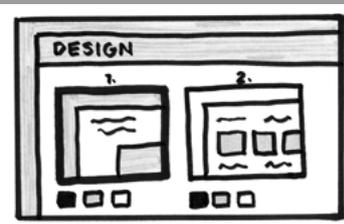
... stellen ein Stop-Motion-Knetmännchen-Film her



... malen oder zeichnen Bilder auf Papier



... halten Referate mit Tafelbild und/oder selbstgeschriebenen Karteikarten



... erstellen eine Website (z.B. mit Jimdo)

⁵⁰ Letzter Abruf 18.07.2022.

⁵¹ In der MünDig-Studie abgefragte Beispiel-Aktivitäten des Bereichs „Produzieren/Präsentieren“.

Theoretische Hinführung zu „Produzieren & Präsentieren“

„Produzieren & Präsentieren“ in der Medienbildung

Die aktive Medienarbeit findet erstmals in den 70er Jahren in weiterführenden Schulen ihren Einzug in Bildungseinrichtungen. Kinder und Jugendliche sollten so die sie umgebenden Medien wie Radio, Fotografie, Fernsehen etc. aktiv handelnd verstehen und nutzen lernen. Bereits in den 1930er Jahren formulierte Walter Benjamin die Aussage, dass Medienkonsument:innen dazu gebracht werden sollten, auch Medien-Produzent:innen zu sein, um so ein besseres Verständnis der Funktions- und Nutzungsweisen der entsprechenden Medien zu erlangen (Kramer & Benjamin, 2012). Dieser emanzipatorische Ansatz, geboren aus einer ersten Auseinandersetzung mit den damaligen Massenmedien Radio und später folgend dem Kino, übt heute noch Einfluss im Bereich „Produzieren und Präsentieren“ in der Medienbildung aus.

Lernziele der aktiven Medienarbeit

Bereits seit den Ursprüngen der aktiven Medienarbeit werden mindestens drei verschiedene Lernzielbereiche miteinander verknüpft:

1. Wer mit Medien produziert, soll dabei lernen, Medienprodukte kritisch zu reflektieren. Dies steht bei Walter Benjamin klar als Lernziel im Vordergrund (s. auch Abschnitt 6.4, Förderung zu „critical thinking“).
2. Wer mit Medien produziert, soll dabei das Handwerkszeug der Produktion erwerben. Die Schulung der Kompetenzen zur Medienproduktion steht in vielen aktuelleren Ansätzen der aktiven Medienarbeit klar im Vordergrund: Lernen, wie man einen Film oder Audiobeitrag plant, aufnimmt und mit Bearbeitungssoftware nachbearbeitet, eine PowerPoint-Präsentation erstellt. Dabei werden die technischen Fähigkeiten in den Dienst des Produktes gestellt.
3. Wer (mit Medien) produziert, soll dabei auch Fähigkeiten aus dem Bereich der künstlerisch-ästhetischen Bildung erwerben. Produzieren und Präsentieren kann die Kreativität fördern, den Umgang mit Umwegen und mit Scheitern als wichtigen Bestandteil eines Lernweges erlebbar machen, uvm. (s. u.a. (Mollenhauer, 2013; Rittelmeyer, 2016). Einige Ansätze der Kunstpädagogik betten diesen Anspruch in das noch breiter gefasste Bildungsziel einer Transformation des Selbst- und Weltbezugs ein. Ähnlich wie für Foucault das Schreiben ein Mittel ist, um das eigene Denken zu verändern, wird in diesen Ansätzen Produktion als Prozess begriffen, in dem ein Andersdenken oder Anderswerden sich vollzieht (Koller, 2018). Dabei wird in manchen Ansätzen jedoch die Bedeutung des unmittelbaren Weltbezugs und der Ansprache der Sinne hervorgehoben (Selle, 1993), womit zugleich Grenzen der digitalen Medienproduktion bezüglich dieses dritten Lernziels angesprochen sind.

Diese drei Lernziele der aktiven Medienbildung haben in Praxisideen für den Kompetenzbereich „Produzieren & Präsentieren“ einen sehr unterschiedlichen Stellenwert. Je nach disziplinärer Verortung ihrer Urheber:innen wird mal fast nur das erste, zweite oder dritte Lernziel betont, manchmal jedoch auch alle drei.

Verständnis von Produzieren & Präsentieren

Es kann davon ausgegangen werden, dass dem Produzieren & Präsentieren von und mit Medien bei sehr vielen Menschen ein zumindest grobes Verständnis zugrunde liegt. Einerseits liegt dem ein real-weltlicher Bezug nahe und andererseits lassen sich damit Tätigkeiten verbinden, von denen auszugehen ist, dass diese vielen bekannt oder gar vertraut sind. Nicht zuletzt ist anzunehmen, dass vielfältige Medienanwendungen im Kontext Bildungseinrichtung (Kita/Schule), aber auch in der privaten oder beruflichen Nutzung geläufig sind. Medien werden ja, seien es nun analoge oder digitale, oftmals als Werkzeug charakterisiert, das zu Hilfe genommen werden kann, um etwas herzustellen oder sichtbar zu machen. Dies lässt sich u.a. auf die Tradition der aktiven Medienarbeit, deren Ursprung letztlich auch bei Walter Benjamin liegt, zurückführen (Schell, Stolzenburg & Theunert, 1999). Schon allein der Begriff „Medienarbeit“ lässt ein Produzieren und ggf. Präsentieren von etwas vermuten und schließt an eine handlungsorientierte Medienbildung an. Das heißt, bestimmte Medien werden von den Mediennutzenden in ihren Dienst genommen (Theunert, 2006). Dabei lässt sich bei einem breit gefächerten Medienverständnis ebenso an Papier und Malstifte denken wie auch an verschiedene digitale Medien, mit denen eine Auseinandersetzung stattfindet, beispielsweise zur Erstellung und Nutzung einer Webseite. Durch die Nutzung dieser Medien wird ggf. eine Vertrautheit erzeugt, die wiederum Einfluss auf die (weitere) Nutzung haben kann.

Produzieren & Präsentieren in Kindertageseinrichtungen

Geht man einen Schritt zurück – losgelöst von einer Medienproduktion – so findet bei Kindern in Bildungseinrichtungen ein Produzieren auf vielfältigen Ebenen statt. Diese sind mal mehr oder auch mal weniger einem strikt medialen Handeln, im Sinne des Medienkompetenzrahmen NRW (LVR Zentrum für Medien und Bildung, 2021), zuzuordnen. Dies geht von einem Verständnis aus, dass Kinder stets als Produzent:innen ästhetischer und abstrakter Erzeugnisse tätig sind und dies zu ihrer Bildung beiträgt (Rittelmeyer, 2016). Der Prozess einer Produktion und einer darauffolgenden Präsentation als etwas selbst Erzeugtes, beinhaltet das Potential zur Förderung von Kreativität. Nebenbei werden Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz geübt, da lange nicht alle kreativen Entstehungsprozesse einen linearen, hürdenfreien Verlauf aufweisen. Immanent ist diesen Prozessen ein offener Ausgang, zumindest oftmals bis zu einem gewissen Grad des Gelingens. Es kann zumindest zu Beginn des Prozesses (noch) nicht das Ergebnis abgesehen werden (Mollenhauer, 2013; Rittelmeyer, 2016). Dies ist ebenfalls der Fall bei vielfältigen medialen Prozessen wie beispielsweise bei der Präsentation eines Referats mit Karteikarten oder auch bei der Produktion eines Stop-Motion-Films (s. dazu auch Sachs-Hombach, 2021, 14ff).

Verankerung Teil(medien)kompetenz „Produzieren & Präsentieren“ in Bildungsplänen

Der Medienkompetenzbereich „Produzieren & Präsentieren“ ist dem Medienkompetenzrahmen NRW (LVR Zentrum für Medien und Bildung, 2021) entnommen. Dieser orientiert sich an der Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (Kultusministerkonferenz, 2016), die in übergeordneter Weise ausformuliert, dass *„weniger das reproduktive als das prozess- und ergebnisorientierte – kreative und kritische – Lernen in den Fokus [rückt]“* (ebenda, S. 13). Die im Kompetenzrahmen genannten Lernziele sollen am Ende der verpflichtenden Schulzeit von den Schüler:innen erreicht sein. Das bedeutet, dass im Kindergartenalter die allgemeinere Anbahnung von Grundlagen und nicht die ausdifferenzierten Unterbereiche im Fokus stehen können und sollten.

Konkret wird der Bereich „Produzieren und Präsentieren“ im Medienkompetenzrahmen NRW mit folgenden Unterbereichen dargestellt:

- Medienproduktion und -Präsentation
- Gestaltungsmittel
- Quelldokumentation
- rechtliche Grundlagen

Mit den ersten beiden Punkten wird die konkrete Planung, Gestaltung und Präsentation von Medienprodukten unter einem adressat:innengerechten Gesichtspunkt angesprochen. Soweit erscheint dies auch im Kindergartenalter umsetzbar.

Die letztgenannten Punkte überschreiten jedoch deutlich die Fähigkeiten eines Kindergartenkindes, denn dabei sollen verschiedene Gestaltungsmittel den Anwender:innen bekannt sein und sie sollen in der Lage sein, diese reflektiert und kritisch zu beurteilen und anzuwenden. Es sollen Quellendokumentation erlernt und die rechtlichen Grundlagen von Urheberrechten verstanden und beachtet werden.

Im gesamten Kompetenzbereich „Produzieren & Präsentieren“ ist in den Definitionen der Teilkompetenzen eine Anwendung sowohl von Medien mit als auch ohne Bildschirm möglich. Es erfolgt also keine Einengung auf das Produzieren & Präsentieren mit digitalen Medien – anders als in den aufgeführten Beispielen des zugehörigen „Medienpass NRW“ (Medienberatung NRW, 2019).

Kinder produzieren & präsentieren...

...mit Einsatz digitaler Bildschirmmedien	...ohne Einsatz digitaler Bildschirmmedien	
	...mit analogen Medien	...ohne „Medien“ im klassischen Sinne
Fotos machen	Solarfotografie, Cyanotypie	Frottage-technik, Blätter pressen
„Kleine Bauarbeiter-App“ ⁵²	Ein Legohaus bauen	Ein Baumhaus bauen
Mit einer Zeichenapp ein Bild malen	Ein Mandala ausmalen	Ein „Naturmandala“ machen (Land Art z.B. aus Stöcken, Steinen)
		

Tabelle 3 Praxisbeispiele „Produzieren & Präsentieren“ mit Platz für weitere Ideen

Sammlung von Impulsfragen für Kita-Teams für eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Thema Medienbildung



Bereich 1 von 10: „Kinder produzieren & präsentieren“

Welche Merkmale von Aktivitäten sind hier für mich/uns besonders wichtig? Aktivitäten,...

- ...bei denen die Tätigkeit und nicht das Produkt im Vordergrund steht (z.B. singen, kneten, musizieren)?
- ...bei denen für Kinder die Geschichte und der Entstehungsprozess der Medienproduktion durchschaubar und begreifbar wird (z.B. Daumenkino, Papptheater, Solarfotographie, Drehorgel)?
- ...die ich besonders gut anleiten kann oder die mir selbst Freude machen
- ...die „inklusiv“ sind, d.h. auf möglichst unterschiedlichen Aneignungsniveaus umsetzbar (z.B. „Kneten“ mit Ton/Sand/Erde)

Abwägung von Chancen und Risiken:

- Welche Aktivitäten ohne und mit Bildschirmmedien bieten wir an?
- Welche Aktivitäten ohne Bildschirm gibt es, die langfristig (und nachhaltiger?) ähnliche Fähigkeiten fördern?
- Haben wir im Blick, dass unabsichtlich eine Botschaft an Eltern vermittelt wird („Kindergartenkinder lernen am Bildschirm“) und wie können wir vermeiden, dass eine (problematische?) familiäre Nutzung in Folge zunimmt?
- Welchen Mehrwert bietet der Bildschirmmedieneinsatz, ggf. für Kinder mit besonderem Förderbedarf?
- Wiegt dieser Mehrwert das Risiko der Erhöhung einer oft bereits zu hohen häuslichen Bildschirmzeit auf?

⁵² <https://www.foxandsheep.de/apps-fuer-kinder/kleine-bauarbeiter-baustellen-kinderapp-3d/>, letzter Abruf 20.08.2022.

Fachkräfte: Ergebnisse zu „Produzieren & Präsentieren“ aus der MünDig-Studie

Gefragt danach, welche Praxisaktivitäten die befragten Fachkräfte in welchem Alter als sinnvoll erachten, ergeben sich im medienbezogenen Kompetenzbereich „Produzieren & Präsentieren“, die in *Abbildung 25* dargestellten Kurven.

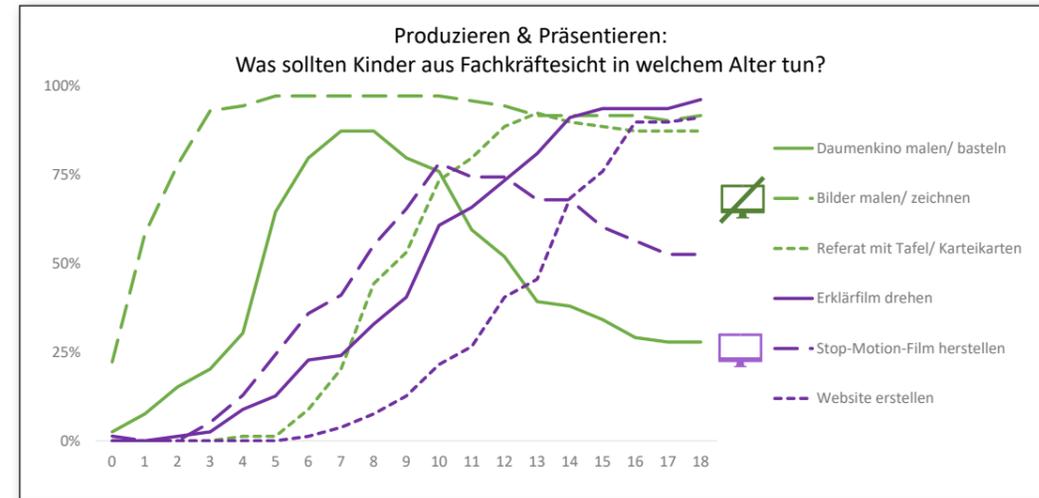


Abbildung 25 Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita-Fachkräften in welchem Alter tun? Bereich Produzieren & Präsentieren

Produzieren & Präsentieren: Kinder...	n	gar nicht sinnvoll	fehlende Werte
... malen und basteln ein Daumenkino	79	4	5
... malen oder zeichnen Bilder auf Papier	72	1	12
... halten Referate mit Tafelbild und/oder selbstgeschriebenen Karteikarten	79	3	5
... drehen einen Erklärfilm	79	2	5
... stellen ein Stop-Motion-Knetmännchen-Film her	78	7	6
... erstellen selbst eine Website (z.B. mit Jimdo)	79	7	5

Tabelle 4 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu *Abbildung 25*

Es zeigt sich, dass die befragten Fachkräfte mehrheitlich alle Praxisbeispiele in einem bestimmten Alter sinnvoll finden. Nur ein geringer Anteil der Befragten gibt an, eine genannte Beispielaktivität wäre ihrem Erachten nach „gar nicht“ sinnvoll (s. *Tabelle 4*). Zwei Kurven – beides Aktivitäten mit Medien ohne Bildschirm – werden von den Befragten schon in sehr frühem Alter für sehr sinnvoll gehalten (Altersspanne mit den höchsten Zustimmungswerten bei Bilder malen/zeichnen: 97% bei 5–10 Jahren; bei „Daumenkino malen/basteln“: 87% bei 7–8 Jahren). Die dritte Aktivität mit Medien ohne Bildschirm – „Referat mit Tafel/Karteikarten“ wird erst etwa ab dem Schuleintritt vermehrt als sinnvoll erachtet. Auch die Beispielaktivitäten mit Medien mit Bildschirm werden mit zunehmendem Alter der Kinder von einem immer größeren Anteil der Befragten als sinnvoll erachtet, sie steigen jedoch später an (Altersspanne mit den höchsten Zustimmungswerten bei „Erklärfilm drehen“: 96% bei 18 Jahren; „Stop-Motion-Knetmännchenfilm herstellen“: 74% bei 11–12 Jahren; „Website erstellen“: 91% bei 18 Jahren). Zwei lila („Erklärfilm drehen“ & „Website erstellen“) und zwei grüne Kurven („Bilder malen“ & „Referat mit Tafel/Karteikarten“) erhalten mit fortschreitendem Alter eine maximale Zustimmung, wohingegen eine lila („Stop-Motion-Knetmännchenfilm herstellen“)

Eltern: Ergebnisse zu „Produzieren & Präsentieren“ aus der MünDig-Studie

Die Angaben der befragten Eltern, in welchem Alter sie welche Beispielaktivität des Bereichs „Produzieren & Präsentieren“ als sinnvoll empfinden, sind in den Kurven von *Abbildung 27* abgebildet.

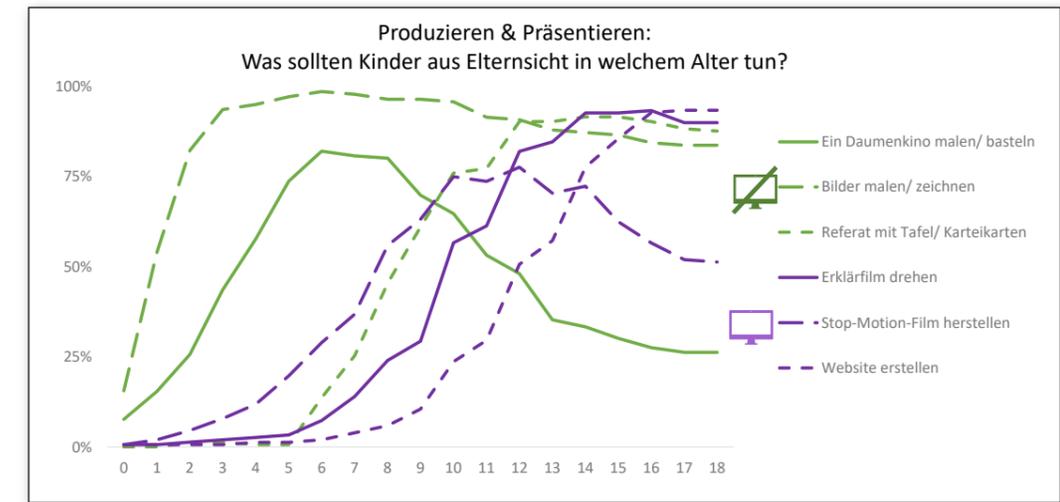


Abbildung 27 Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita Eltern in welchem Alter tun? Bereich Produzieren & Präsentieren

Produzieren & Präsentieren: Kinder...	n	gar nicht sinnvoll	fehlende Werte
... malen und basteln ein Daumenkino	156	7	5
...malen oder zeichnen Bilder auf Papier	141	1	20
...halten Referate mit Tafelbild und/oder selbstgeschriebenen Karteikarten	154	3	7
... drehen einen Erklärfilm	150	6	11
... stellen ein Stop-Motion-Knetmännchen- Film her	152	8	9
...erstellen selbst eine Website (z.B. mit Jimdo)	152	9	9

Tabelle 5 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu *Abbildung 27*

Wie auch bei den Fachkräften (s. *Abbildung 25*), finden die Eltern alle Aktivitäten mehrheitlich sinnvoll. Nur ein geringer Anteil von unter ein Zehntel der Eltern erachtet die Beispielaktivitäten jeweils als „gar nicht“ sinnvoll). Jedoch ist diese Angabe deutlich abhängig vom Alter der Kinder. Im Alter von 0-6 Jahren finden Eltern insbesondere die Aktivitäten „Daumenkino malen/basteln“ (durchschnittlich zu 44%) und „Bilder malen/zeichnen“ (durchschnittlich zu 63%) am sinnvollsten, im Alter von 12-18 Jahren erhalten vor allem folgende Aktivitäten durchschnittlich die höchsten Zustimmungswerte: „Bilder malen/zeichnen“: 86%; „einen Erklärfilm drehen“: 89%; „Referat mit Tafelbild/Karteikarten“ halten: 90%.

Gefragt danach, wie zufrieden die Eltern mit der Umsetzung von Aktivitäten sind, die in den Bereich „Produzieren & Präsentieren“ fallen, gaben 60% der Eltern an, dass sie die Häufigkeit der Aktivitäten mit Medien ohne Bildschirm genau richtig finden sowie auch 54% der Eltern, dass sie dies so für Aktivitäten mit Bildschirmmedien empfinden würden. Mit Blick auf die sehr geringe Häufigkeit der Umsetzung (*Abbildung 26*) bedeutet dies eine Zufriedenheit mit der Nicht-Nutzung digitaler Bildschirmmedien durch die Kinder zum Produzieren & Präsentieren. 11% der Eltern geben an, dass Aktivitäten ohne Bildschirm zu selten in den natur- und waldpädagogischen Einrichtungen umgesetzt

und eine grüne Kurve („Daumenkino malen/basteln“) mit zunehmendem Alter wieder abflachen. Das bedeutet, dass hier viele Befragte auch eine obere Altersgrenze angegeben haben, also ein Alter, ab welchem sie die Aktivitäten nicht mehr für sinnvoll halten.

Danach gefragt, wie häufig Aktivitäten, die dem Bereich „Produzieren & Präsentieren“ zugeordnet werden können, in der Praxis umgesetzt werden, gaben die Fachkräfte an, deutlich häufiger Aktivitäten ohne Bildschirm (44% sehr häufig und häufig) als Aktivitäten mit Medien mit Bildschirm (2% eher häufig) umzusetzen (s. *Abbildung 26*).

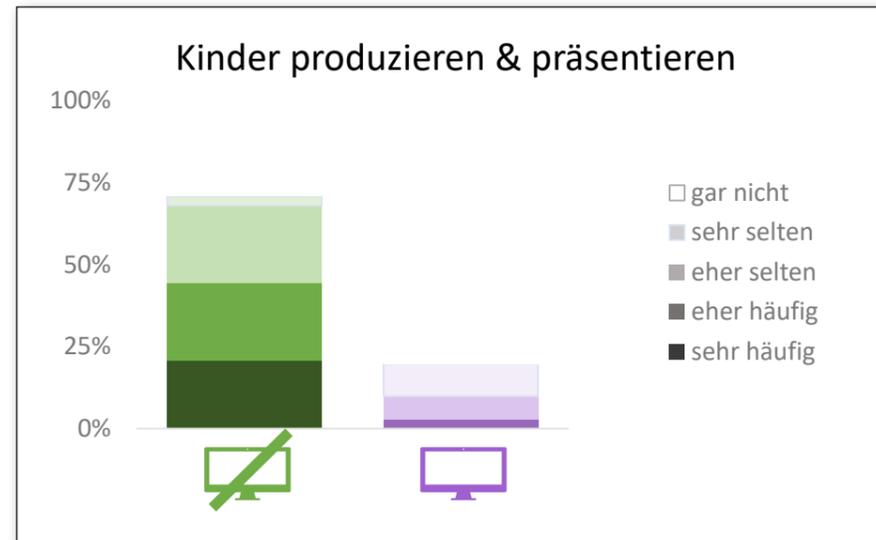


Abbildung 26 Häufigkeit Bereich Produzieren & Präsentieren nach Angaben der Natur/Wald-Kita-Fachkräfte⁵³

⁵³ ohne Bildschirm: n=107, fehlende Werte=7, mit Bildschirm: n=107, fehlende Werte=8.

werden würden, bei Aktivitäten mit Bildschirmmedien gaben dies mit 6% etwas weniger Eltern an (s. *Abbildung 28*). Im Durchschnitt ein Drittel (ohne Bildschirm: 29%; mit Bildschirm: 38%) der Eltern gaben an, die medienbezogenen Aktivitäten in diesem Bereich nicht einschätzen zu können.

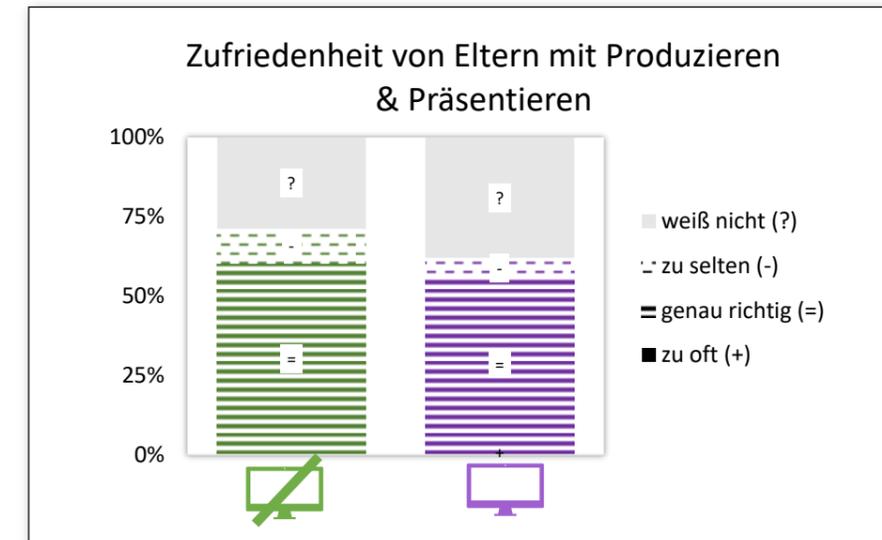


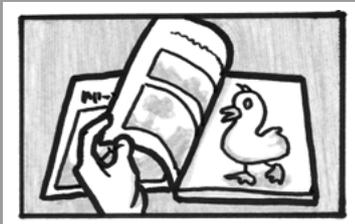
Abbildung 28 Zufriedenheit von Natur/Wald-Kita-Eltern mit dem Bereich Produzieren & Präsentieren⁵⁴

⁵⁴ ohne Bildschirm: n=155, fehlende Werte=10; mit Bildschirm: n=155, fehlende Werte=9.

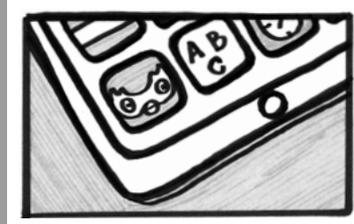
6.2 Bedienen & Anwenden

Für weiterführende sowie vergleichende Informationen zu diesem Abschnitt s. https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/MuenDig-Studie/Bedienen_Anwenden_MuenDig.pdf⁵⁵

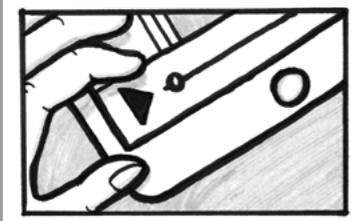
Kinder ...⁵⁶



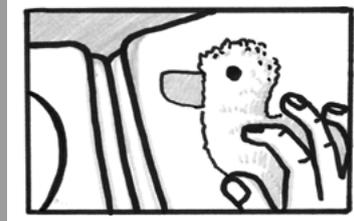
... schauen
Bilderbücher an



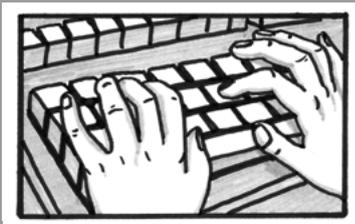
... nutzen Lern-Apps



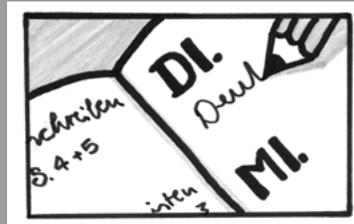
... starten einen Film
am Tablet



... betasten
Knisterbücher



... lernen
Zehnfinger-Tippen



... schreiben von Hand
ins Hausaufgabenheft...
schreiben von Hand ins
Hausaufgabenheft

⁵⁵ Letzter Abruf 18.07.2022.

⁵⁶ In der MünDig-Studie abgefragte Beispiel-Aktivitäten des Bereichs „Bedienen/Anwenden“.

Theoretische Hinführung zu „Bedienen & Anwenden“

Mit Bedienen und Anwenden sind grundsätzlich die Fertigkeiten und Fähigkeiten gemeint, unterschiedlichste Medien sachgemäß zu verwenden, zunächst unabhängig von den Inhalten. Im Medienkompetenzrahmen NRW (LVR Zentrum für Medien und Bildung, 2021) wird dies wie folgt formuliert: „Bedienen und Anwenden beschreibt die technische Fähigkeit, Medien sinnvoll einzusetzen und ist die Voraussetzung jeder aktiven und passiven Mediennutzung.“ Dabei können sowohl einfache wie auch komplexe motorische Fertigkeiten gemeint sein, außerdem kognitive Fähigkeiten.

Beispielfähigkeiten für den motorischen Bereich:

- einen Stift im Dreipunktgriff zu halten und zu führen
- einen Pinsel zu bewegen
- Klaviertasten oder eine Computertastatur zu bedienen
- einen Stechbeitel für Linoldruck verletzungsfrei zu handhaben
- die Seiten eines Buches umzublättern
- eine Computermaus zu handhaben

Motorische Fähigkeiten, die zur Bedienung digitaler Geräte benötigt werden, sind für praktisch alle im Alltag von Kindern relevanten Anwendungen sehr einfach (wischen, klicken, tippen). Bereits Kinder unter drei Jahren sind in der Lage, feinmotorisch einfache Aktivitäten wie Wischen und Entsperren auf Touchscreen-Geräten auszuführen (Ahearne, Dilworth, Rollings, Livingstone & Murray, 2016). Etwas anspruchsvoller sind die Fähigkeiten zur Bedienung einer Computermaus, die schon von Kindern im Vorschulalter rudimentär beherrscht werden (Donker & Reitsma, 2007). Deutlich anspruchsvoller und vielfältiger sind die Bewegungen, die für die Handhabung von Medien ohne Bildschirm benötigt werden.

Kompetenztransfer analog zu digital

Was die motorische Entwicklung der Handbewegungen von Kindern ohne besonderen Förderbedarf angeht, so wird diese nach Spitzer(2013) durch Nicht-Bildschirm-Aktivitäten optimal gefördert. Die abseits der digitalen Medien erworbene Fingerfertigkeit lasse sich dann zu einem späteren Zeitpunkt sehr rasch auch auf Tastatur- und Mausbedienung anwenden (ebenda). Zweitens werden auch kognitive Fähigkeiten zum sinnvollen Einsatz von Medien im Sinne eines Bedienens und Anwendens benötigt: So braucht ein Kind, das ein Karteikartensystem zum Vokabellernen verwendet, nicht nur die Fähigkeit, die Karten zu greifen und umzusortieren, sondern auch das Wissen darum, an welche Stelle im Karteikasten die Karte nach dem Bearbeiten abgelegt werden muss, also kognitive Fähigkeiten zur strukturierten Datenablage nach einer festgelegten Wenn-dann-Regel. Ebenso setzt das Nachschlagen eines Begriffs in einem Printlexikon die Kenntnis des Alphabets voraus, um zu wissen, ob nach vorne oder hinten geblättert werden muss. Viele der kognitiven Fähigkeiten, die Nutzer:innen beim Einsatz nicht-digitaler Medien erbringen, werden in den entsprechenden Apps von der Software übernommen. So werden bei der Nutzung einer Vokabeltrainer-App keine Fähigkeiten zur eigenständig strukturierenden Datenablage mehr vorausgesetzt. Beim Nachschlagen von Begriffen online ist die fundierte Kenntnis des Alphabets keine Voraussetzung mehr.

Ein Mitarbeiter im Silicon Valley äußerte sich in Bezug auf Bedienfähigkeiten zur Nutzung digitaler Medien wie folgt: „It’s supereasy. It’s like learning to use toothpaste [...] At Google and all these places, we make technology as brain-dead easy to use as possible. There’s no reason why kids can’t figure it out when they get older“. Tatsächlich wird von Entwickler:innen die sogenannte intuitive Bedienung weiter vorangetrieben, sodass im Vergleich zu den Softwareanwendungen zu Beginn der Computer-Ära, als für die Nutzung oftmals die Kenntnis von Programmiersprachen notwendig war, die Trainingsphase vor der Nutzung einfacher Funktionen der Apps und Programme wegfällt oder sehr kurz ist. Tatsächlich kann die neugierig-intuitive Herangehensweise von Kindern und Jugendlichen zur Folge haben, dass ein einmal gefundener funktionierender „Umweg“ bei der Softwarenutzung sich als Routine etabliert, ohne dass ein Bewusstsein für die Ineffizienz dieser Herangehensweise vorhanden wäre. Kinder neigen dazu, ihre eigenen Fähigkeiten zum Umgang mit digitalen Medien zu überschätzen. Das zeigt eine Studie, in der Selbsteinschätzungen von Schüler:innen mit den Fremdeinschätzungen durch ihre Lehrpersonen verglichen wurden (Süss, Rutschmann, Böhl, Merz & Basler, 2003). Während viele Erwachsene also die beeindruckende Schnelligkeit, mit der Kinder tippen und klicken, bereits als Zeichen einer effizienten Nutzung ansehen, zeigt eine tiefergehende Betrachtung, dass die schnellen Klicks auch vermeidbare Umwege sein könnten.

Zusammenhang zwischen Bedienkompetenzen und Digital-Risiken

Verschiedene Studien lassen einen Zusammenhang zwischen Bedienkompetenzen und längerfristigen digitalen Risiken erkennen. Die Studienergebnisse lassen es notwendig erscheinen, die altersabhängigen Risiken miteinzubeziehen bei der Erörterung, ab welchem Alter/Entwicklungsstand es sinnvoll erscheint, technische Bedienkompetenzen zu fördern bzw. zu optimieren. Zu bestimmten Zeitpunkten der Persönlichkeitsentwicklung kann dies produktiv sein. Kommt die Schulung der Bedienkompetenzen zu früh, scheint dies dem Forschungsstand nach langfristig kontraproduktiv.

Je höher die technischen Bedienkompetenzen für digitale Medien bei asiatischen Jugendlichen sind – und zwar sowohl die technical use skills, also schon vorhandene Fähigkeiten, als auch die emerging technology skills, somit die Fähigkeit, sich neue Technologien rasch zu erschließen – desto höher ist das Risiko für Internetsucht und für einen Kontakt mit problematischen Inhalten wie Gewalt und Pornografie im Internet (Leung & Lee, 2011). Aufschlussreich erscheint hierfür auch eine zweite Studie, die „EU Kids Online“-Studie, die unter anderem das Verhältnis zwischen Medienkompetenz im Sinne technischer Bedienfertigkeit und dem Risiko für Internetsucht untersucht hat. Das Ergebnis war, dass es zumindest bei psychisch stabilen Jugendlichen keinen signifikanten Zusammenhang gibt. Bei Jugendlichen hingegen, die psychische Vulnerabilitäten aufwiesen, gab es, wie in der asiatischen Studie, eine Korrelation zwischen technischer Kompetenz und einem Risiko für Mediensucht (Helsper, 2014).

Kinder bedienen & wenden an...

...mit Einsatz digitaler Bildschirmmedien	...ohne Einsatz digitaler Bildschirmmedien	
	...mit analogen Medien	...ohne „Medien“ im klassischen Sinne
Einen Film am Tablet starten	Ein Buch anschauen	Mit selbstgefundenen „Stiften“ auf „Papier“ in der Natur malen (z.B. mit Lehm auf Baumrinde malen)
Dateien am richtigen Speicherort ablegen	Ein Brettspiel in die Packung zurücksortieren und die Schachtel zumachen	Werkzeug (Säge, Spaten, Hammer, Nägel) verwenden, reinigen und aufräumen
		

Tabelle 6 Praxisbeispiele „Bedienen & Anwenden“ mit Platz für weitere Ideen

Sammlung von Impulsfragen für Kita-Teams für eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Thema Medienbildung



Bereich 2 von 10: „Kinder bedienen & wenden an“

Welche Merkmale von Aktivitäten sind hier für mich/uns besonders wichtig? Aktivitäten,...

- ...bei denen die Ausbildung von Feinmotorik und Bewegungskoordination als Vorläuferfähigkeiten zum späteren 10-Finger-Tippen im Vordergrund steht (z.B. Häkeln, Schnitzen, Weben,...)?
- ...bei denen ein sorgfältiger und geschickter Umgang mit „Medien“ geübt wird (z.B. Musikinstrumente, Bücher)
- ...bei denen fehlerfreundliche Medien eingesetzt werden (Fehler sind durch das Kind bemerkbar und reversibel – oft im Internet nicht der Fall)

Schutz vor Risiken:

- Wie können wir ein Bewusstsein für den verantwortungsvollen Umgang mit fremden Daten (z.B. Datenschutz, Privatsphäre) schaffen? Wer ist hier verantwortlich – Träger, Einrichtung, Eltern?
- Inwieweit sind neben den erwachsenen Bezugspersonen auch die Kinder in der Lage, Verantwortung zu übernehmen? Wie schätzen wir dabei die Chancen der Partizipation und die Risiken der Parentifizierung ein?
- Wie können wir Kinder dafür sensibilisieren, dass sie ein Recht auf die Entscheidung über eigene Daten haben, z.B. ob sie zustimmen oder nicht, dass Bilder/Fotos/Filme von ihnen erstellt bzw. diese weitergegeben werden?

Fachkräfte: Ergebnisse zu „Bedienen & Anwenden“ aus der MünDig-Studie

92% der befragten Fachkräfte finden die Beispielaktivitäten im Durchschnitt grundsätzlich – jedoch altersabhängig – sinnvoll. „Bilderbücher anschauen“ sowie „Knisterbücher betasten“ werden im Kindergartenalter bis etwa 6 Jahren überwiegend als sinnvoll empfunden und erhalten dann im Schulalter weniger Zustimmung. Dagegen wird die Beispielaktivität „Hausaufgabenheft schreiben“ von den Befragten erst etwa ab dem Schuleintritt von Kindern als sinnvoll erachtet (s. Abbildung 29). Bei den drei Beispielaktivitäten mit Medien mit Bildschirm zeigt sich ein eher ähnlicher Kurvenverlauf: Wenig Zustimmung im Kindergartenalter; aber ab etwa 12 Jahren festigt sich die Zustimmung – etwa 8 von 10 Befragte hielten diese Aktivitäten im Alter von 12-18 Jahren für sinnvoll.

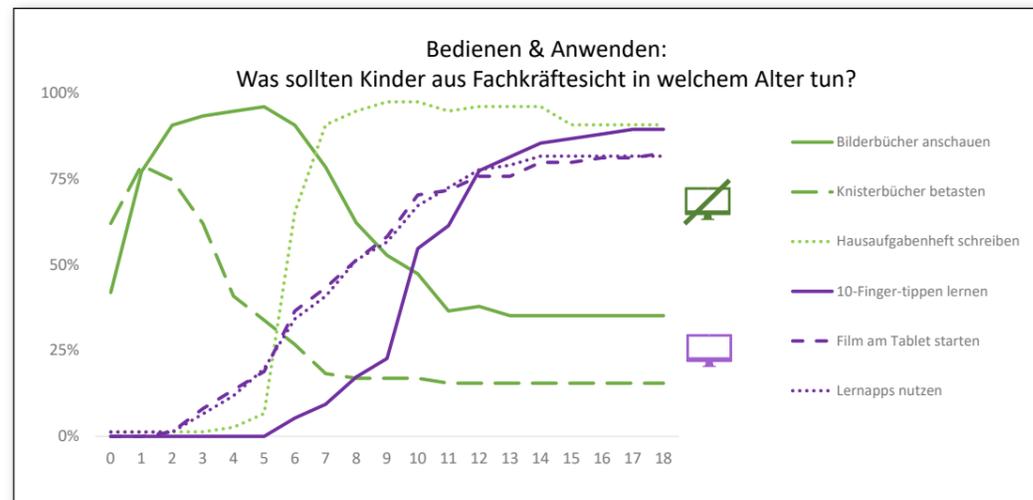


Abbildung 29 Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita-Fachkräften welchem Alter tun? Bereich Bedienen & Anwenden

Bedienen & Anwenden: Kinder...	n	gar nicht sinnvoll	fehlende Werte
...schauen Bilderbücher an	74	0	6
...betasten Knisterbücher	71	8	9
...schreiben von Hand ins Hausaufgabenheft	75	1	5
... lernen Zehnfinger-Tippen	75	5	5
...starten einen Film am Tablet	74	12	6
...nutzen Lern-Apps	76	10	4

Tabelle 7 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung²⁹

Eltern: Ergebnisse zu „Bedienen & Anwenden“ aus der MünDig-Studie

Die Ergebnisse nach der Frage, in welchem Alter die befragten Eltern welche Aktivität des Bereichs „Bedienen & Anwenden“ sinnvoll finden, sind in Abbildung 31 dargestellt.

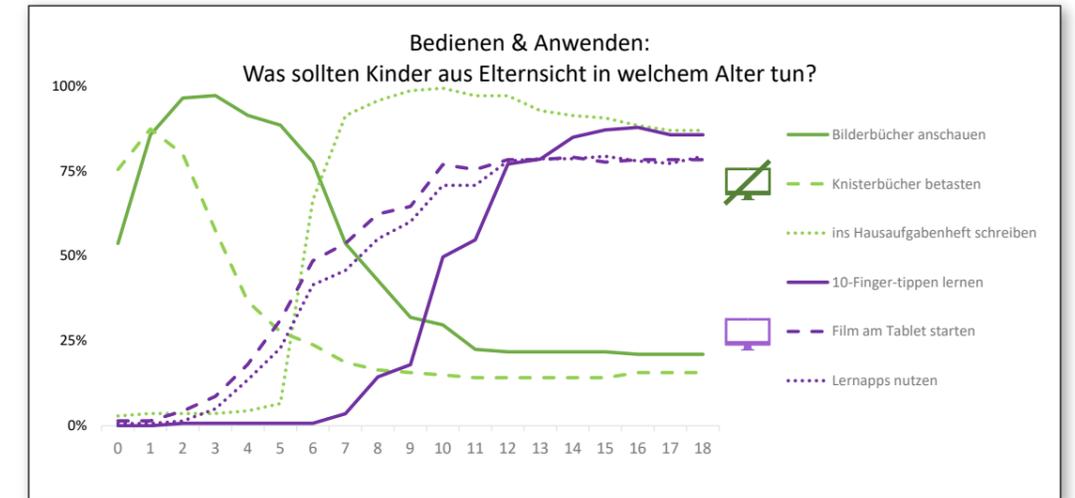


Abbildung 31 Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita Eltern in welchem Alter tun? Bereich Bedienen & Anwenden

Bedienen & Anwenden: Kinder...	n	gar nicht sinnvoll	fehlende Werte
...schauen Bilderbücher an	138	0	7
...betasten Knisterbücher	134	4	11
...schreiben von Hand ins Hausaufgabenheft	137	1	8
... lernen Zehnfinger-Tippen	139	8	6
...starten einen Film am Tablet	138	25	7
...nutzen Lern-Apps	140	21	5

Tabelle 8 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung³¹

Wie auch bei den Fachkräften, schätzen die Eltern die Aktivitäten „Bilderbücher anschauen“ und „Knisterbücher betasten“ überwiegend im Kindergartenalter als sinnvoll ein. Die dritte Aktivität ohne Bildschirm („ins Hausaufgabenheft schreiben“) finden die Eltern vor allem in der Altersspanne zwischen 9–14 Jahren sinnvoll (durchschnittlich zu 96%). Die Zustimmungswerte zu den Aktivitäten mit Bildschirm finden ihren Peak in der Altersspanne ab etwa 13 bis 18 Jahren.

Die befragten Fachkräfte geben an, dass Kinder Medien ohne Bildschirm im pädagogischen Alltag zu mehr als der Hälfte (60%) sehr häufig/eher häufig bedienen bzw. anwenden (s. *Abbildung 30*). Ein deutlich anders Bild zeigt sich bei der kindlichen Anwendung/Bedienung von Medien mit Bildschirm: Dies wird überwiegend (78%) gar nicht gemacht.

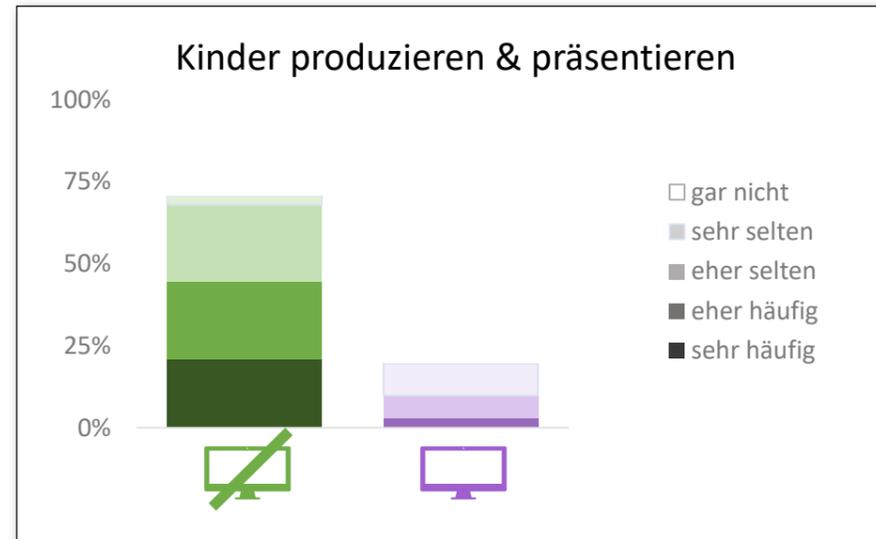


Abbildung 30 Häufigkeit Bereich Bedienen & Anwenden nach Angaben der Natur/Wald-Kita-Fachkräfte⁵⁷

⁵⁷ ohne Bildschirm: n=107, fehlende Werte=4, mit Bildschirm: n=107, fehlende Werte=4.

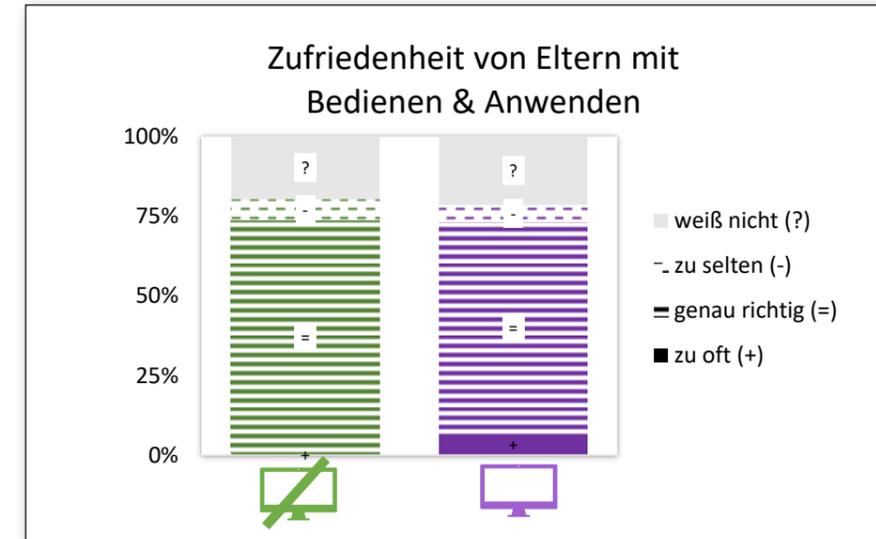


Abbildung 32 Zufriedenheit von Natur/Wald-Kita-Eltern mit dem Bereich Bedienen & Anwenden⁵⁸

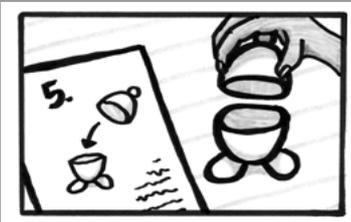
Die Zufriedenheitswerte sind mit 73% bei medienbezogenen Aktivitäten ohne Bildschirm etwas höher als bei den Aktivitäten mit Bildschirm (67%). Dabei bedeutet im Abgleich mit *Abbildung 30* die Angabe „genau richtig“ bei den Aktivitäten ohne Bildschirm überwiegend eine Zufriedenheit mit deren Umsetzung, bei den Aktivitäten mit Bildschirm eine Zufriedenheit damit, dass diese nicht zum Einsatz kommen. Bei Aktivitäten mit Bildschirmmedien sind auch 7% der Eltern der Meinung, diese würden „zu oft“ umgesetzt (im Vergleich: bei Aktivitäten ohne Bildschirm sind es 0,7%). Durchschnittlich ein Fünftel (21%) der Befragten können keine Einschätzung ihrer Zufriedenheit zur Umsetzung von Aktivitäten (ohne/mit Bildschirm) des Bereichs „Bedienen & Anwenden“ im Kindergartenalltag ihrer Kinder geben (s. *Abbildung 32*).

⁵⁸ ohne Bildschirm n=141, fehlende Werte=4; mit Bildschirm n=141, fehlende Werte=6.

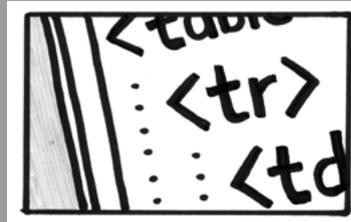
6.3 Problemlösen & Modellieren

Für weiterführende sowie vergleichende Informationen zu diesem Abschnitt s. https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/MuenDig-Studie/Problemloesen_Modellieren_MuenDig.pdf⁵⁹

Kinder...⁶⁰



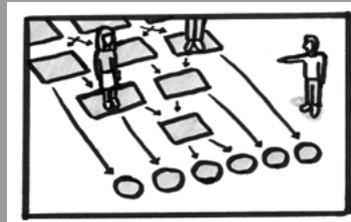
... setzen Anleitungen
(Basteln/Bauen)
erfolgreich in die Tat
um



... schreiben Programme
in Programmiersprache
am PC



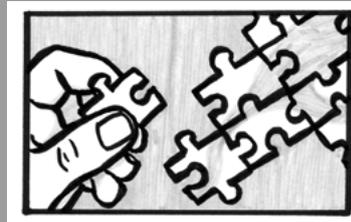
... zerlegen Geräte



... lernen Informatik ohne PC
(laufen z.B. ein Sortiernetzwerk
am Boden ab)



... geben Robotern
Bewegungsbefehle



... lösen Knobelaufgaben
und Puzzle

⁵⁹ Letzter Abruf 18.07.2022.

⁶⁰ In der MünDig-Studie abgefragte Beispiel-Aktivitäten des Bereichs „Problemlösen/ Modellieren“.

Theoretische Hinführung zu „Problemlösen & Modellieren“

Ob bei der Bücherausleihe in der Bibliothek, am Fahrscheinautomaten beim Zufahren, beim Heizen des Hauses oder bei der Nutzung des Timers für weiche Frühstückseier, täglich benutzen wir eine Vielzahl von Computern – bewusst und unbewusst. Computer und ihre Algorithmen unterstützen den beruflichen und privaten Alltag in vielen Bereichen und machen eine Problemlösung oft erst möglich. In anderen Bereichen entstehen individuelle und gesellschaftliche Herausforderungen, die es ohne sie nicht gäbe.

Was ist informatorische Bildung?

Grundlegend geht es dabei um das Eröffnen von Lernprozessen, die den Heranwachsenden ein solides Konzeptverständnis ermöglichen und die schrittweise auf dem Erleben basaler Prinzipien erfahrender Tätigkeiten aufbauen. Lerninhalte können dabei auf einer zunächst enaktiven (handelnden) Ebene erworben werden, die in eine ikonische (bildhafte) und in einem weiteren Schritt in eine symbolische und deutlich abstraktere Ebene überführt und/oder um diese ergänzt werden (Schwill, 1993). Vielversprechend scheinen „Lernerfahrungen, die einen hohen Grad an Entdeckungscharakter aufweisen, was [...] zu einem Wissenserwerb führt, der auf persönlich gemachten Erfahrungen und Einsichten fußt und in diesem Sinne nicht ‚gelehrt‘ werden kann“. (Haus der kleinen Forscher, 2022)

Insbesondere für jüngere Kinder werden in Informatik-Lehrwerken co-konstruktivistische Vermittlungsansätze skizziert, die weitestgehend ohne den Einsatz digitaler Bildschirmmedien auskommen (Gallenbacher J., 2021; Hromkovič & Lacher, 2019; z.B. Liukas, 2021). Gleichzeitig existiert ein Markt an online- und bildschirmbasierten Programmierumgebungen, pädagogischen Roboter-Kits und Coding-Tutorials, die einen mühelosen Einstieg ins Coden⁶¹ verbunden mit dem Erleben von Selbstwirksamkeit und Spaß für die Zielgruppe „ab 4 Jahren“ versprechen.

Mit dem Anliegen der Verankerung einer Medienkompetenzförderung, die zugleich auch der Gesundheitsförderung dienen soll⁶² und besonders bei jüngeren Kindern u.a. Bildschirmzeit nicht noch unnötig erhöht, schlagen Bleckmann und Pemberger (2021) für eine entwicklungsphasen-sensitive Medienerziehung drei Grundprinzipien vor⁶³:

- Medienerziehung inklusive informatischer Bildung soll in einem ersten Schritt mit analogen Medien und Techniken und erst später digital stattfinden, also „analog vor digital“.
- Produzieren soll dem Konsumieren vorausgehen.
- Es sollen Medien gewählt werden, die eine möglichst vollständige Durchschaubarkeit der Funktionsweisen gewährleisten, bevor später „Black Boxes“ wie Tablet/PC und Co. zum Zuge kommen (Bleckmann & Pemberger, 2021).

Diesen entwicklungsphasen-sensitiven Ansatz wird im Begriff „Analog-Digidaktik“ gebündelt und grenzt sich somit vom Begriff „Digidaktik“ ab, der gegenwärtig für das Lehren und Lernen unter Nutzung digitaler Bildschirmmedien steht (Bleckmann & Pemberger, 2021).

61 Auf Deutsch Programmieren.

62 Siehe dazu Abschnitt 6.9 „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken.“

63 Sowohl Schwill (1993) wie Bleckmann und Pemberger (2021) arbeiten mit dem „EIS-Prinzip“ (enaktiv-ikonisch-symbolisch), das auf den Psychologen Jérôme Bruner zurückgeht. Wenn es z.B. um die Einführung einfacher Sortieralgorithmen geht, ist dazu für jüngere Kinder auf der enaktiven Aneignungsebene das Sortieren von Blättern im Wald oder Legosteine nach Farbe und Größe prima geeignet. Dabei kann auch über individuell unterschiedlich gewählte Vorgehensweisen zum Erreichen der Sortierung gesprochen werden.

Die kleinen Männchen im Kasten? Personifizierung vs. Demystifizierung von Technik

Praxisbeispiele, die im Sinne der Grundsätze einer „Analog-Digidaktik“ ausgestaltet sind, finden sich in *Tabelle 9* (mittlere und rechte Spalte) aufgelistet.

Dagegen tragen andere Herangehensweisen, die auch „analog“ und sogar auch enaktiv sind, eher zur Festigung falscher Vorstellungen als zur Demystifizierung von Technik bei. Dies soll anhand eines Textes für Kita-Fachkräfte zum Thema Medienbildung in Kitas mit der Überschrift „Wie ein Computer funktioniert...“ (Roboom, 2019) erläutert werden.

„**Material:** begehbarer Computer [Bastelanleitung im selben Band, großer Pappkarton mit transparenter Folie auf einer Seite, ausrangierte Tastatur, Schlitze für die Eingabe der „Software“].

Verknüpfte Bildungsbereiche: Sprache, Technik, ästhetisch-kulturelle Bildung.

Kurzbeschreibung: Besprechen Sie mit den Kindern, wie ein Computer bzw. ein Tablet funktioniert: Über die Tastatur oder per Mausclick werden von außen Befehle in den Computer eingegeben, im Inneren werden diese dann umgesetzt. Ein Rollenspiel veranschaulicht diesen Vorgang: Dazu setzen sich ein paar Kindern in den begehbaren Computer und warten auf die ‚Befehlseingabe‘, andere setzen sich an die Tastatur. Der Computer wird jetzt eingeschaltet und mit unterschiedlicher Software bestückt: Damit der Computer Musik wiedergeben kann, reichen die Kinder draußen Instrumente wie z.B. Klanghölzer, Flöten, Rasseln, Schellen nach drinnen. Die Kinder im Computer können nun musizieren. **Die Kreativsoftware installieren die Kinder, indem sie Mal- und Bastelutensilien in den Computer schieben. Die Kinder drinnen erstellen damit Kunstwerke und drucken sie aus, schieben sie also durch die Schlitze nach draußen.** [...] Daran anschließen kann sich ein Gespräch über den heutigen Stand der Technik: Früher füllten Computer ganze Räume, während heute jedes Tablet oder sogar Smartphone mehr kann als die ersten Rechner. Mit der ‚Sendung mit der Maus‘ kann das Thema außerdem veranschaulicht und vertieft werden: www.wdrmaus.de/extras/mausthemen/digitalisierung.“ (Roboom, 2019, S. 33-34)

Die Vorstellung mancher jüngerer Kinder, im Inneren eines technischen Geräts säßen kleine Wesen, welche die Befehle des Kindes ausführen, dürfte durch das beschriebene Rollenspiel eher verstärkt werden. Mit großer Wahrscheinlichkeit wird ein falsches Verständnis, bei dem einem technischen Gerät menschliche Eigenschaften wie etwa die „Kreativität“ der Kreativsoftware aus dem Beispiel zugeschrieben wird, eher untermauert als dekonstruiert. Damit hat das Praxisbeispiel eine Nähe zu Erklärungen, bei denen Computer-Komponenten mit Teilen des menschlichen Körpers verglichen werden, z.B. die Festplatte des Rechners ist wie das Langzeitgedächtnis, der Prozessor wie das Gehirn, das Motherboard wie die Wirbelsäule, die Stromversorgung wie Herz und Lunge, das Mikrofon wie unser Ohr, der Lautsprecher wie die Stimmbänder. Diesen Arten von Erklärungen haben eine unsachgemäßen Personifizierung eines technischen Geräts gemeinsam. Diese stehen im Gegensatz zu den Zielen der Ansätze „critical thinking“ (s. Abschnitt 6.4) und der „critical data literacy“ (s. Abschnitt 6.5).

Kinder lösen Probleme & modellieren...

...mit Einsatz digitaler Bildschirmmedien	...ohne Einsatz digitaler Bildschirmmedien	
	...mit analogen Medien	...ohne „Medien“ im klassischen Sinne
Wege zu einem Ziel vorausplanen mit Coding App oder Bee Bot (Umsetzung und Fehlerkontrolle)	Wege zu einem Ziel vorab formulieren (Pfeilkarten) und auf Programmierteppich umsetzen (Umsetzung, Fehlerkontrolle und Anpassung (debugging))	Regelhafte Wege zu einem Ziel formulieren („Programm“), (Umsetzung, Fehlerkontrolle, Anpassung), z.B. gemeinsam Waldhütte/Staudamm im Bach planen und bauen
„Mandala“ programmieren mit Python (nicht für Kindergarten geeignet, für fortgeschrittene Programmierer:innen)	Regelhafte Muster zeichnen mit Spirograph	Große regelhafte punktsymmetrische Muster („Naturmandala“) legen
Spiel zum Gegenstände sortieren auf dem Tablet	Gegenstände nach Farbe und Form sortieren	Äste, Steine, Zapfen, Kastanien etc. nach Farbe/Form sortieren
Beebots programmieren	Brettspiel spielen	Freispiel im Wald (selbstständig „Probleme“ lösen, Handlungsabläufe planen etc., z.B. beim Bau einer Waldhütte)
App zum Entwickeln von Suchalgorithmen	Randlockkarten als Suchalgorithmen	Spiel „Ich sehe was, was du nicht siehst“ (= enaktiver Umgang mit binären Suchalgorithmen)
		

Tabelle 9 Praxisbeispiele „Problemlösen & Modellieren“ mit Platz für weitere Ideen

Sammlung von Impulsfragen für Kita-Teams für eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Thema Medienbildung



Bereich 3 von 10: „Kinder lösen Probleme & modellieren“

Aktivitäten für Kinder:

- Welche dieser Aktivitäten sind auch geeignet für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen/Beinträchtigungen? Wie können wir die Aneignungsstufen noch erweitern?
- Wann fördern wir die Fähigkeit von Kindern, die Funktionsweise eines Gerätes zu begreifen & zu durchschauen (im Vergleich zum „Programmieren“ von Geräten, ohne die Funktionsweise zu verstehen)?
- Welche Aktivitäten mit Bildschirmmedien bieten wir hier an? Welchen Mehrwert hat diese Aktivität oder gibt es eine geeignete analoge Aktivität?

Welche Merkmale dieser Aktivitäten sind für mich/uns besonders wichtig? Aktivitäten,...

- ...bei denen ein Verständnis für grundlegende Prinzipien informationsverarbeitender Systeme angelegt wird (z.B. „Ich sehe was, was Du nicht siehst“ für Suchalgorithmen, „Pixelbilder“ stecken)
- ...bei denen systematische Schritt-für-Schritt-Anweisungen erarbeitet oder umgesetzt werden (z.B. Programmierteppich, Koch/Backrezepte, Reigenspiele und Tänze, Brettspiele)
- ...bei denen das Begreifen und Durchschauen der Funktionsweise von Geräten im Vordergrund steht (z.B. Haferflockenquetsche, Eingabe-Verarbeitung-Ausgabe – „EVA-Prinzip“ – bei einer Lochkarten-Spieluhr)
- ...bei denen Mustererkennung, Dekomposition, Abstraktion und Regelmäßigkeit (= Komponenten von „Computational Thinking“) geübt werden (z.B. Knobelaufgaben, Rätsel, Gedichte und Lieder im Rahmen der Sprachförderung)

Fachkräfte: Ergebnisse zu „Problemlösen & Modellieren“ aus der MünDig-Studie

Knapp ein Zehntel (9%) der Fachkräfte gaben im Durchschnitt an, die in der MünDig-Studie genannten Beispielaktivitäten nicht sinnvoll zu finden, wohingegen die überwiegende Mehrheit (91%) einen sinnvollen Einsatz, abhängig vom Alter der Kinder, sehen kann (s. *Abbildung 33*).

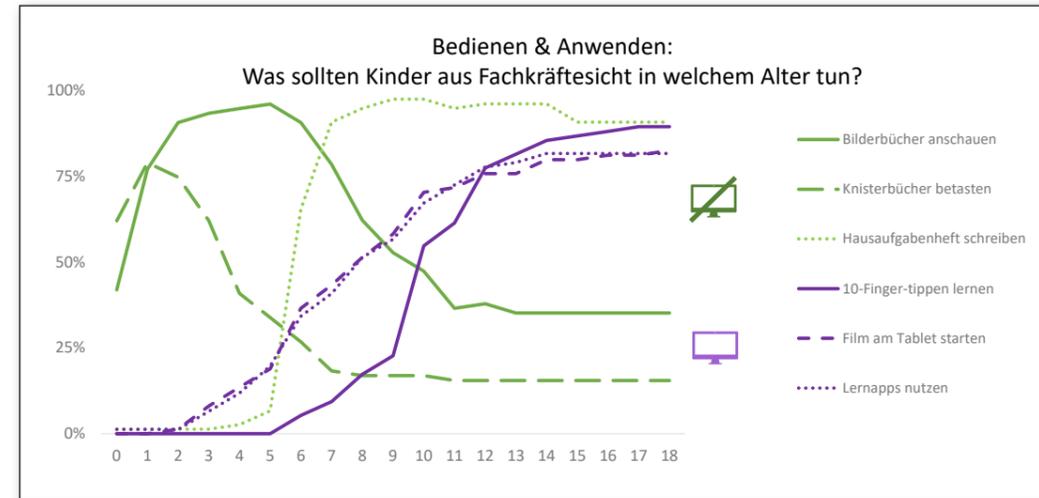


Abbildung 33 Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita-Fachkräften in welchem Alter tun? Bereich Problemlösen & Modellieren

Problemlösen & Modellieren: Kinder...	n	gar nicht sinnvoll	fehlende Werte
...setzen Anleitungen (Basteln/Bauen) erfolgreich in die Tat um	72	0	8
...lösen Knobelaufgaben und Puzzle	71	0	9
...zerlegen Geräte	72	2	8
...lernen Informatik ohne PC (laufen z.B. ein Sortiernetzwerk am Boden ab)	73	7	7
... schreiben Programme in Programmiersprache am PC	73	11	7
...geben Robotern Bewegungsbefehle (z.B. Bee-Bots)	71	18	9

Tabelle 10 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu *Abbildung 33*

Bei allen abgefragten Beispielaktivitäten – unabhängig von Medien ohne bzw. mit Bildschirm – zeigt sich ein ähnliches Bild: Mit zunehmendem Alter werden die Aktivitäten zunehmend auch als sinnvoller empfunden, wobei es hier einige Unterschiede innerhalb der Beispielaktivitäten gibt: Drei Beispielaktivitäten des Bereichs „Problemlösen & Modellieren“ werden bereits auch schon im Kindergartenalter überwiegend als sinnvoll wahrgenommen: „Bastel-/Bauanleitungen umsetzen“, „Knobelaufgaben/Puzzle lösen“ und „Geräte zerlegen“. Die Beispielaktivität ohne Bildschirm „Sortiernetzwerk“ machen wird erst ab etwa 13 Jahren zu durchschnittlich 64% als sinnvoll eingeschätzt. Vergleicht man die beiden Aktivitäten mit Medien mit Bildschirm, so zeigt sich eine höhere Zustimmung bei „Programme am PC schreiben“ (höchster Wert in der Altersspanne von 16-18 Jahren: 84%) als bei „Robotern Bewegungsbefehle geben“ (höchster Wert bei 12 Jahren: 68%).

Eltern: Ergebnisse zu „Problemlösen & Modellieren“ aus der MünDig-Studie

Die Beispielaktivitäten ohne Bildschirm „Bastel- und Bauanleitungen umsetzen“ sowie „Knobelaufgaben/Puzzle lösen“ werden von den befragten Eltern bereits im frühen Alter als sinnvoll erachtet und erreichen ihren Peak in der Altersspanne zwischen 6 und 10 Jahren, bis die Zustimmung dann wieder etwas abnimmt (s. *Abbildung 35*). Die Aktivitäten ohne Bildschirm „Geräte zerlegen“ und „Sortiernetzwerk“ legen werden überwiegend erst im weiterführenden Schulalter als sinnvoll empfunden (Höchstwerte bei „Geräte zerlegen“ zwischen 11-16 Jahren: 85%; Höchstwerte bei „Sortiernetzwerk“ zwischen 12-16 Jahre: 73%). Auch das Item „Robotern Bewegungsbefehle geben“ wird etwa in dieser Altersspanne am häufigsten als „sinnvoll“ eingeschätzt, erhält jedoch etwas weniger Zustimmung als die Beispiele ohne Bildschirm. Anders ist es bei der Aktivität „Programme am PC schreiben“: Hier steigt die Kurve erst sehr spät an, wird jedoch für die letzten Schuljahre von etwa 9 von 10 Eltern als sinnvoll angesehen (Höchstwerte zwischen 16-18 Jahren: 89%).

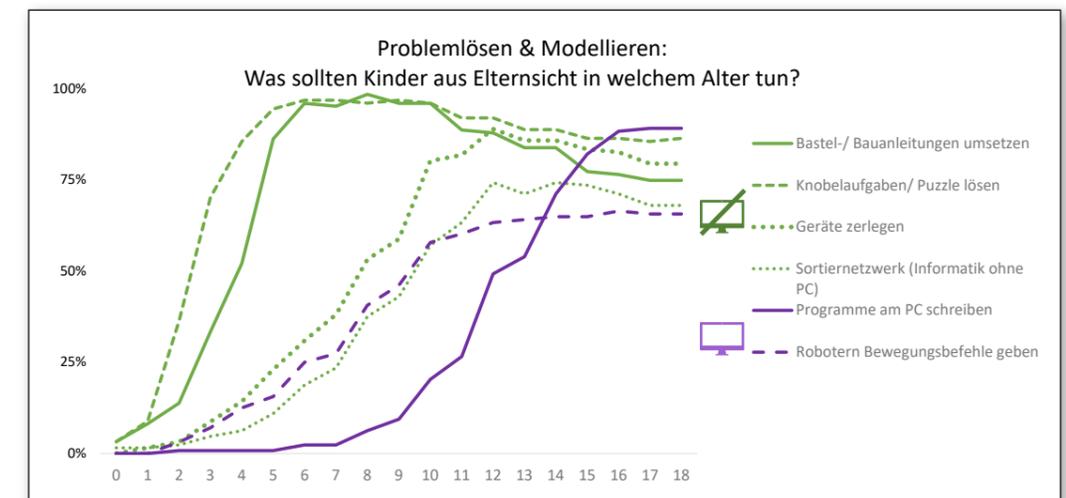


Abbildung 35 Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita Eltern in welchem Alter tun? Bereich Problemlösen & Modellieren

Problemlösen & Modellieren: Kinder...	n	gar nicht sinnvoll	fehlende Werte
...setzen Anleitungen (Basteln/Bauen) erfolgreich in die Tat um	123	1	11
...lösen Knobelaufgaben und Puzzle	124	1	10
...zerlegen Geräte	126	9	8
...lernen Informatik ohne PC (laufen z.B. ein Sortiernetzwerk am Boden ab)	128	17	6
... schreiben Programme in Programmiersprache am PC	128	14	6
...geben Robotern Bewegungsbefehle (z.B. Bee-Bots)	128	33	6

Tabelle 11 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu *Abbildung 35*

Überwiegend geben die Eltern auf die Frage nach ihrer Einschätzung der Häufigkeit von Aktivitäten im Bereich Problemlösen und Modellieren an, dies erfolge häufig „genau richtig“. Bei Aktivitäten ohne Bildschirm geben etwa 9 von 10 derjenigen Eltern, die sich ein Urteil zutrauen, an, sie seien mit der Umsetzung dieser Aktivitäten zufrieden. Der Rest würde sich eine häufigere Umsetzung wünschen. Ebenso sind über 90% der Eltern damit zufrieden, dass Aktivitäten ohne Bildschirmmedieneinsatz nicht umgesetzt werden (Abgleich mit *Abbildung 34*). Die restlichen 10% aber würden einen Einsatz von Bildschirmmedien begrüßen, ihnen erscheint der Einsatz „zu selten“. Für Aktivitäten mit bzw. ohne Bild-

Die befragten Fachkräfte geben an, dass Kinder „Problemlösen & Modellieren“ mit Medien mit Bildschirm in keinem Fall „sehr häufig“ und nur zu 3% eher häufig machen. Die überwiegende Mehrheit der Fachkräfte lässt Kinder keine Aktivitäten mit Medien mit Bildschirm machen (83%). Aktivitäten des Bereichs „Medien ohne Bildschirm“ werden dahingegen zu 41% „eher häufig“ und zu 25% „sehr häufig“ umgesetzt (s. *Abbildung 34*).

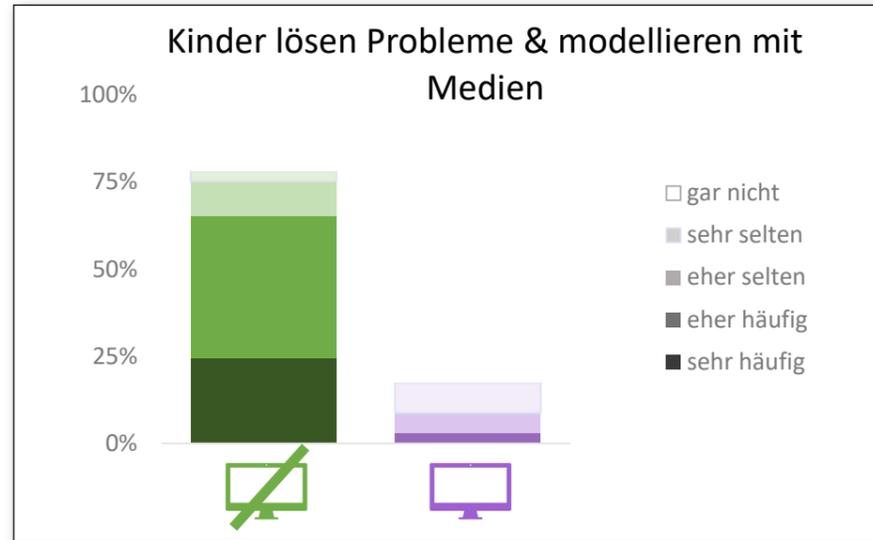


Abbildung 34 Häufigkeit Bereich Problemlösen & Modellieren nach Angaben der Natur/Wald-Kita-Fachkräfte⁶⁴

64 ohne Bildschirm: n=107, fehlende Werte=5, mit Bildschirm: n=107, fehlende Werte=5.

schirm gibt niemand der befragten 126 Eltern an, dass hier „zu oft“ Aktivitäten in den Kindertageseinrichtungen stattfänden (s. *Abbildung 36*). Mit rund einem Drittel gibt es jedoch im Bereich Problemlösen & Modellieren auch einen erheblichen Anteil an Eltern, die sich kein Urteil zutrauen („weiß nicht“).

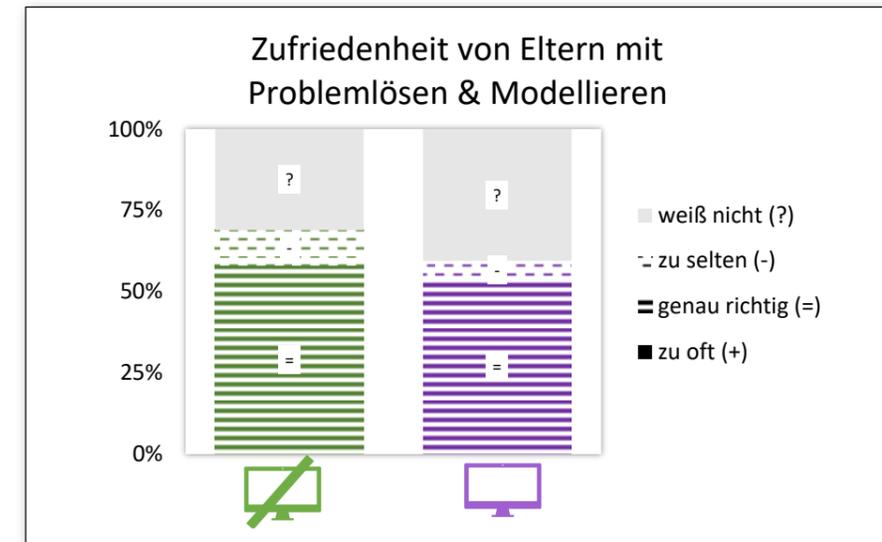


Abbildung 36 Zufriedenheit von Natur/Wald-Kita-Eltern mit dem Bereich Problemlösen & Modellieren⁶⁵

65 ohne Bildschirm: gesamt: n=126, U3: n=12, Ü3: n=114, mit Bildschirm: gesamt: n=123, U3: n=12, Ü3: n=111.

6.4 Informieren & Recherchieren

Für weiterführende sowie vergleichende Informationen zu diesem Abschnitt s. https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/MuenDig-Studie/Informieren_Recherchieren_MuenDig.pdf 66

Kinder...⁶⁷



... suchen Bücher in der Stadtbibliothek



... suchen und sortieren Gegenstände nach Größe, Farbe, Form, etc



... kaufen ein Busticket am Automaten



... beurteilen die Zuverlässigkeit von Online-Quellen



... kennen und benutzen verschiedene Suchmaschinen



... fragen andere Menschen nach Informationen (z.B. Interview)

66 Letzter Abruf 18.07.2022.

67 In der MünDig-Studie abgefragte Beispiel-Aktivitäten des Bereichs „Informieren/Recherchieren“.

Theoretische Hinführung zu „Informieren & Recherchieren“

Es gibt viele unterschiedliche Ansätze, „Informationskompetenz“ zu definieren und Wege, deren Förderung zu beschreiben. Es herrscht jedoch weitgehend Einigkeit darüber, dass eine ausgeprägte Informationskompetenz der Bürger:innen in Anbetracht von immer ausgefeilteren Irreführungs- und Manipulationsstrategien in Online-Medien notwendig ist.

Laut einer zu Informationskompetenz in Deutschland (Meßmer, A., Sänglerlaub, A., Schulz, L., 2021) hielten über 50% der Befragten ein Advertorial für eine Sachinformation – obgleich es als Werbung gekennzeichnet war, nur 23% erkannten es richtigerweise als Werbung.

Folgende praktischen Überlegungen und Beispiele sollen einen Einblick geben, wie bereits bei Kindern im Kindergartenalter die Grundlagen für eine spätere Informationskompetenz gefördert werden können.

Der Umgang mit Fragen von Kindern

Bei pädagogischen Fachkräften, Eltern und erwachsenen Bezugspersonen finden sich sehr unterschiedliche Herangehensweisen, wenn es um die Förderung von „Informationskompetenzen“ geht.

Auf dieselbe Frage eines Kindes bzw. Jugendlichen, kann man beispielsweise

- die Antwort verweigern mit dem Hinweis, dafür sei das Kind noch nicht reif
- mit dem Kind gemeinsam (z.B. im Internet, im Lexikon) die Antwort recherchieren
- ihm eigenen Zugang zu Informationsquellen (z.B. zu einer Printlexikon- oder Online-Recherche) geben, damit es selbstständig die Antwort recherchieren kann
- die Frage mündlich beantworten, was wiederum knapp oder ausführlich erfolgen kann
- auf die Frage mit einer Frage antworten und versuchen, herauszufinden, worin das Erkenntnisinteresse des Kindes liegt, um anschließend das Kind dabei zu unterstützen, selbst Wege zur Erkenntnis zu finden

Je nach Inhalt der Frage, Entwicklungsstand des Kindes, zur Verfügung stehender Zeit etc. werden unterschiedliche Möglichkeiten bzw. Kombinationen aus diesem Fächer an Handlungsmöglichkeiten gewählt.

Wie unterschiedlich sich womöglich die unterschiedlichen Herangehensweisen zum Informieren & Recherchieren in der pädagogischen Praxis ausgestalten und wie sich das auf die Interaktion zwischen Fachkraft & Kind auswirken könnte, wird ausführlicher an einem Beispiel – der Frage nach dem Namen einer Blume ausgeführt⁶⁸.

Version 1 – Informieren & Recherchieren mit Einsatz digitaler Bildschirmmedien: Ein Kind geht durch den Wald und bleibt interessiert vor einer Blume stehen. Das Kind fragt den Erzieher, wie denn diese Blume heiße. Der Erzieher bleibt stehen, geht auf die Frage des Kindes ein. Er holt das Tablet, auf dem eine Pflanzenbestimmungs-App installiert ist. Das Kind darf das Tablet nehmen, ein Foto von der Blume machen, auf den Button „Pflanze bestimmen“ klicken. Die Pflanzenbestimmungs-App gibt eine Textnachricht aus: „97% Wahrscheinlichkeit für Sonnenblume“. Der Erzieher liest dem Kindergartenkind die Antwort vor, da es selbst noch nicht lesen kann. Das Kind fragt nach: „Heißt das, es ist wahrscheinlich eine Sonnenblume, aber vielleicht ist es auch was anderes?“. „Nein, das heißt nur, die App konnte es durch ein einziges Foto nicht 100%ig feststellen. Ich kenne die Blume aber. Das ist sicher eine Sonnenblume.“ Das Kind weiß nun, dass diese gelbe Blume Sonnenblume heißt.

Version 2a/b – Informieren & Recherchieren ohne „Medien“ im klassischen Sinne: Ein Kind geht durch den Wald und bleibt interessiert vor einer Blume stehen. Das Kind fragt den Erzieher, wie denn diese Blume heiße. Variante a) Der Erzieher antwortet: „Sonnenblume“. Fertig.

⁶⁸ Inspiriert von einer Diskussion auf der BVNW-Fachtagung 2021.

Variante b) Der Erzieher bleibt stehen, geht auf die Frage des Kindes ein. Sie betrachten gemeinsam die kleine Pflanze und begutachten Stängel, Blätter und den Blütenkopf genau. In den nächsten Wochen kommen sie immer wieder an der Pflanze vorbei. Das Kind weiß genau, wo die Pflanze steht und begutachtet jede Woche von Neuem, wie sich die Pflanze entwickelt hat. Ein paar Wochen später bilden sich ein paar kleine Kerne im Blütenkopf. Noch später sieht man dann einen Vogel am Blütenkopf sitzen, der Kerne herauspickt. Als sie näherkommen, fliegt der Vogel weg. Das Kind betrachtet die Kerne auf dem Boden und strahlt: „Jetzt weiß ich es: Das ist eine Sonnenblumenkern-Blume! Darf ich auch einen essen?“ Der Erzieher freut sich mit dem Erfolg des Kindes, selbst herausgefunden zu haben, wie die Pflanze heißt und meldet zurück: „Na klar, lass uns zusammen Sonnenblumenkerne essen! Deswegen mag ich Sonnenblumen so besonders gerne, weil sie wunderschön sind und auch noch leckere Kerne haben.“

Kinder informieren & recherchieren....

...mit Einsatz digitaler Bildschirmmedien	...ohne Einsatz digitaler Bildschirmmedien	
	...mit analogen Medien	...ohne „Medien“ im klassischen Sinne
Mikroskop-App	Lupenbecher	Gemeinsames Beobachten
Quiz-App – welche Blüte gehört zu welchem Baum?	Natur-Memory-Spiel	Selbst ein Memory erstellen und dafür im Wald Materialien sammeln
Auf dem Tablet einen Videoklipp über Herbst & Winter anschauen	Ein Bilderbuch über einen Herbsttag anschauen	Regentag in der Natur: Wie fühlt sich Matsch an? Wie riecht eine Pfütze?
Mit Hilfe von google maps Wege finden	Mit Hilfe von Karten Wege finden	Im Wald explorieren und neue Plätze und Wege entdecken
Pokemon go	Schnitzeljagd mit Bildern/ Zetteln	Fußspuren im Schnee suchen
App „die kleine Waldfibel“ ⁶⁹	Bilderbuch „wer hat mir auf den Kopf gemacht?“	Naturforschung durch Beobachtung, z.B. welche Fußspuren/Ausscheidungen gehören zu welchem Tier?
Tierbestimmungs-App (z.B. „Federn-galerie“ ⁷⁰)	Uhr mit Vogelstimme zu jeder vollen Stunde	Wie hören sich Vögel an? Welches Nest gehört zu welchem Tier?
		

Tabelle 12 Praxisbeispiele „Informieren & Recherchieren“ mit Platz für weitere Ideen

69 <https://www.bmel.de/SharedDocs/Downloads/DE/Broschueren/Waldfibel.html>, letzter Abruf 20.08.2022.

70 <https://cdnfiles2.biologvision.net/www.ornitho.ch/pdf/news/FlyerFedern-galeriemail-2422.pdf>, letzter Abruf 20.08.2022.

Sammlung von Impulsfragen für Kita-Teams für eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Thema Medienbildung



Bereich 4 von 10: „Kinder informieren & recherchieren“

Introspektion:

- Welche Aktivitäten, bei denen ich mir neues Wissen aneignen und meinen Fragen nachgehen konnte, haben mir als Kind besonders viel Spaß gemacht?
- Welche Strategien zum kindlichen Wissens-/Informationserwerb mache ich heute mit besonderer Freude (z.B. Vorlesen, Nachfragen stellen: „Wie kannst Du das rausfinden?“, Erfahrungen ermöglichen)?

Welche Merkmale von Aktivitäten sind hierbei für mich/uns besonders wichtig? Aktivitäten,...

- ...bei denen die Fähigkeit von Kindern sich Neues selbst zu erschließen und auf Entdeckungstour zu gehen gefördert wird (z.B. „Experimentieren“ mit Wasser, Eis, Feuer, Wind als Grundlage für Physik, Chemie etc.)
- ...bei denen die Ausdauer und Genauigkeit in der Beobachtung geübt wird (z.B. Naturbeobachtungen im Jahreslauf, Vogelstimmen hören,...)
- ...bei denen bestehende Informationen (systematisch?) gesucht und ggf. geordnet werden (z.B. Bilderlexikon, Quartett-Karten, ...)
- ...bei denen Informationen von anderen Personen erfragt werden
- ...bei denen Orte für „Recherchen“ außerhalb der Kita besucht werden (z.B. Wald, Park, Museum, Bibliothek, Bauernhof, Wochenmarkt)?
- ...bei denen Informationen aus zweiter Hand eigenständig überprüft werden

Abwägung von Chancen und Risiken:

- Haben wir im Blick, dass Neugier durch Informationen auch gebremst werden kann (z.B. zu viele – „alles schon bekannt“ – zu ausführliche „so genau wollte ich es gar nicht wissen“), zu wenig Sinne ansprechende, zu abstrakte, zu wenig in Beziehungen eingebundene Informationen)?
- Bei Kinderfragen, die wir nicht beantworten können: Wie wägen wir ab zwischen
 - sofort und später
 - Internetsuche, Printlexikon und Experiment
 - indirekt und direkt (Fachkraft recherchiert und teilt Kinder das Ergebnis mit, Fachkraft ermöglicht Kind eigene Recherche)?

Weiterbildung:

- Fühlen wir uns sicher, wenn es um Fragen rund um Jugend- und Verbraucherschutz geht? Was in Bezug darauf können wir bereits mit den Kindern erarbeiten und wo ist es wichtig, deutlich zu machen, dass hier Erwachsene die Verantwortung haben?

Fachkräfte: Ergebnisse zu „Informieren & Recherchieren“ aus der MünDig-Studie

Die Einschätzung der Fachkräfte, welche Items des Bereichs „Informieren & Recherchieren“ in welchem Alter sinnvoll sind, zeigt eine einheitliche Dynamik bei fünf von sechs abgefragten Beispielaktivitäten (s. *Abbildung 37*). Bis auf „Gegenstände nach Form etc. sortieren“ (absteigende Kurve nach dem Höchstwert der Zustimmung im Alter von 3–6 Jahren mit 93%), schätzen die Fachkräfte alle anderen Aktivitäten mit zunehmendem Alter als immer sinnvoller ein. Jedoch zeigt sich, dass die Aktivitäten ohne Bildschirm „Bücher in der Bibliothek suchen“, „Menschen nach Infos fragen“ sowie die Aktivität mit Bildschirm „Busticket am Automaten kaufen“ bereits früher als die Bildschirmmedienaktivitäten „verschiedene Suchmaschinen nutzen und kennen“ und „Zuverlässigkeit von Onlinequellen beurteilen“ als sinnvoll wahrgenommen werden.

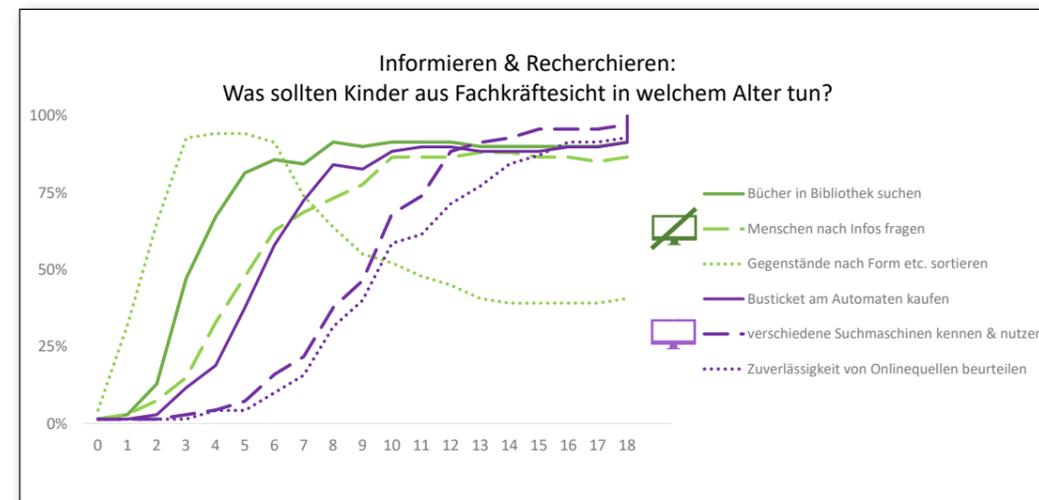


Abbildung 37 Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita-Fachkräften in welchem Alter tun? Bereich Informieren & Recherchieren

Informieren & Recherchieren: Kinder...	n	gar nicht sinnvoll	fehlende Werte
...suchen Bücher in der Stadtbibliothek	70	3	7
...fragen andere Menschen nach Informationen (z.B. Interview)	67	1	10
...suchen und sortieren Gegenstände nach Größe, Farbe, Form, etc.	69	0	8
...kaufen ein Busticket am Automaten	69	1	8
...kennen und benutzen verschiedene Suchmaschinen	69	1	8
...beurteilen die Zuverlässigkeit von Online-Quellen	70	4	7

Tabelle 13 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu *Abbildung 37*

Eltern: Ergebnisse zu „Informieren & Recherchieren“ aus der MünDig-Studie

Durchschnittlich nur knapp 2% der befragten Eltern finden, dass die abgefragten Beispielaktivitäten zu keinem Alter sinnvoll seien – überwiegend sind sich die befragten Eltern von Kindern an Natur- und Waldkindergärten einig, dass sowohl Aktivitäten des medienbezogenen Kompetenzbereichs „Informieren & Recherchieren“ ohne als auch mit Bildschirm sinnvoll in einer gewissen Altersspanne von Kindern sinnvoll sein können (s. *Abbildung 38*). Hier zeigt sich ähnlich wie bei den Fachkräften, dass fünf von sechs Aktivitäten (ausgenommen „Gegenstände nach Form sortieren“; hier sinkt die Kurve nach einem Peak mit 98% bei 4-5 Jahren wieder) in fortschreitendem Alter aus Elternperspektive als immer sinnvoller angesehen werden. Wie die Fachkräfte sehen auch die Eltern zwei Aktivitäten mit Medien ohne Bildschirm bereits im Kindergartenalter als überwiegend sinnvoll an, dagegen zwei Aktivitäten mit Medien mit Bildschirm erst ab dem Schulalter.

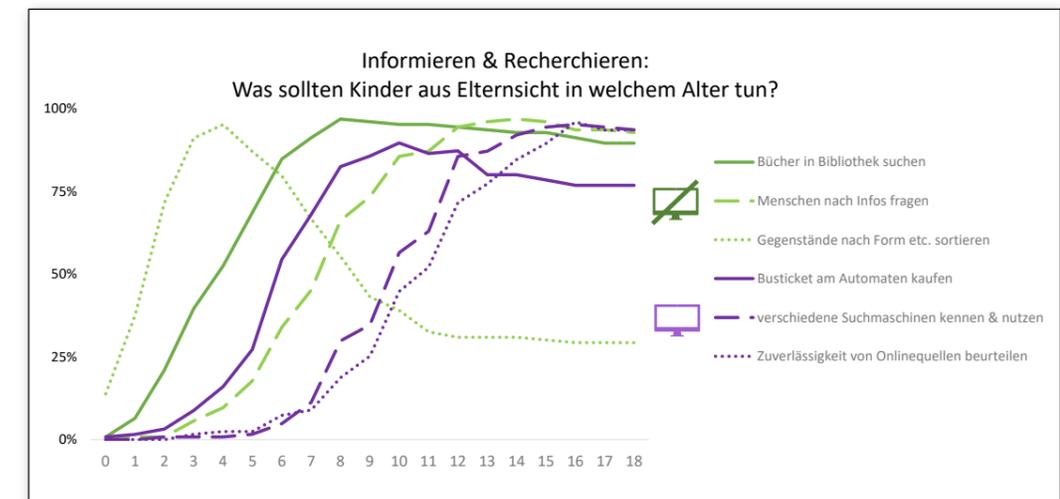


Abbildung 39 Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita Eltern in welchem Alter tun? Bereich Analysieren & Reflektieren

Informieren & Recherchieren: Kinder...	n	gar nicht sinnvoll	fehlende Werte
...suchen Bücher in der Stadtbibliothek	124	1	5
...fragen andere Menschen nach Informationen (z.B. Interview)	124	0	7
...suchen und sortieren Gegenstände nach Größe, Farbe, Form, etc.	123	1	6
...kaufen ein Busticket am Automaten	125	3	4
...kennen und benutzen verschiedene Suchmaschinen	124	4	5
...beurteilen die Zuverlässigkeit von Online-Quellen	123	5	6

Tabelle 14 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu *Abbildung 39*

Befragt nach der Umsetzung von Aktivitäten mit Medien ohne Bildschirm im Bereich „Informieren & Recherchieren“ geben die Fachkräfte an, dass dies Kinder zu 14% „sehr häufig“ sowie zu 32% „eher häufig“ tun. Nur 3% der Fachkräfte geben an, dass „sehr häufig“ sowie zu 12% „eher häufig“ Aktivitäten mit Bildschirmmedien stattfinden. Überwiegend werden in Natur- und Waldkindergärten keine Aktivitäten zum Vertiefungsbereich „Informieren & Recherchieren“ mit Bildschirm umgesetzt (68%) (s. *Abbildung 38*). Im Vergleich zu den anderen Bereichen kindlicher Medienaktivitäten (6.1 bis 6.3 und 6.5-6.6) erfolgt der Einsatz von Bildschirmmedien zum Informieren und Recherchieren mit Abstand am häufigsten. In den anderen Bereichen gibt es keine „sehr häufige“ Nutzung, und die „eher häufige“ Nutzung erreicht mit maximal 5% beim Kommunizieren und Kooperieren auch nicht einmal die Hälfte des Wertes von 12%.

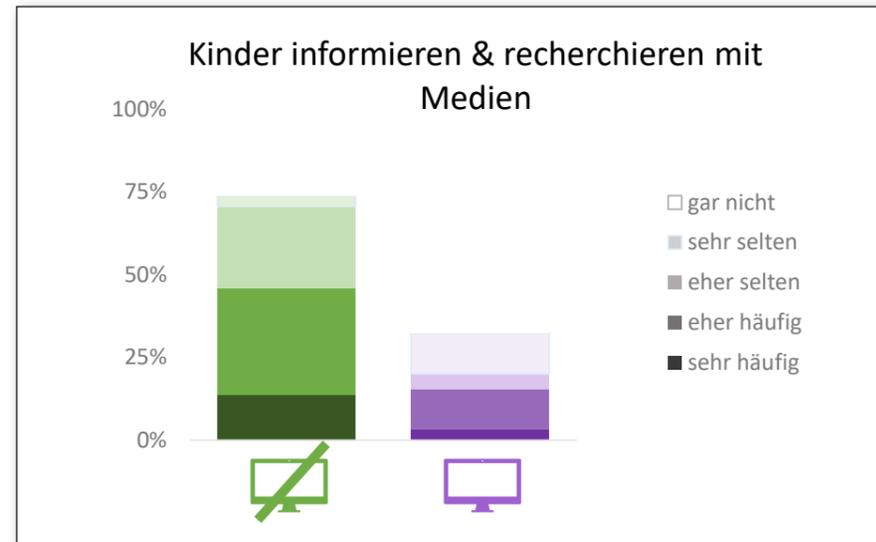


Abbildung 38 Häufigkeit Bereich Informieren & Recherchieren nach Angaben der Natur/Wald-Kita-Fachkräfte nach Altersgruppen⁷¹

⁷¹ ohne Bildschirm: n=107, fehlende Werte=8, mit Bildschirm: n=107, fehlende Werte=8.

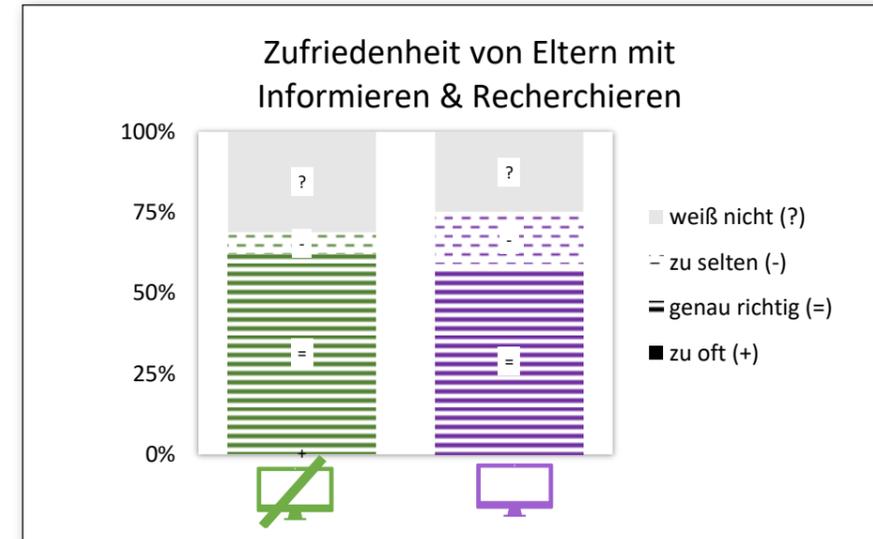


Abbildung 40 Zufriedenheit von Natur/Wald-Kita-Eltern mit dem Bereich Informieren & Recherchieren⁷²

Etwa 9 von 10 Eltern, die sich ein Urteil zutrauen (ohne „weiß nicht“) geben an, die Umsetzung von Aktivitäten im Bereich „Informieren & Recherchieren“ mit Medien ohne Bildschirm in den Einrichtungen ihrer Kinder erfolge „genau richtig“ häufig. Im Abgleich mit *Abbildung 38* bedeutet dies eine Zufriedenheit damit, dass Medienaktivitäten ohne Bildschirm umgesetzt werden. Etwa drei Viertel der Eltern geben bei Medien mit Bildschirm „genau richtig“ an. Der Abgleich mit *Abbildung 38* ergibt hierbei ein komplizierteres Bild: Hier kann sowohl eine Zufriedenheit der Eltern gemeint sein, dass keine digitalen Bildschirmmedien zum Einsatz kommen (ca. 68% der Fachkräfte machten diese Angabe), oder eine Zufriedenheit damit, dass digitale Bildschirmmedien zumindest eher selten zum Informieren & Recherchieren in der Kita durch die Kinder genutzt werden. Das restliche Viertel der Eltern, die sich hier ein Urteil zutrauen, gibt dagegen an, der Bildschirmmedieneinsatz erfolge „zu selten“ – sie wünschen sich also mehr Einsatz digitaler Medien. Dieser Anteil ist beim „Informieren & Recherchieren“ höher als in irgendeinem anderen der ersten sechs Vertiefungsbereiche (s. 6.1 bis 6.6). Bis auf 1% im Bereich „Aktivitäten ohne Bildschirm“ finden Eltern nicht, dass ihre Kinder „zu oft“ in ihren Einrichtungen informieren bzw. recherchieren (s. *Abbildung 40*).

⁷² ohne Bildschirm n=124, fehlende Werte=3; mit Bildschirm n=124, fehlende Werte=5.

6.5 Analysieren & Reflektieren

Für weiterführende sowie vergleichende Informationen zu diesem Abschnitt s. https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/MuenDig-Studie/Analysieren_Reflektieren_MuenDig.pdf⁷³

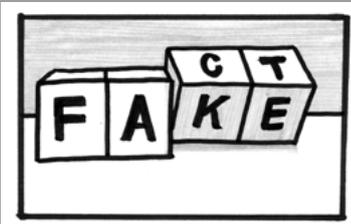
Kinder...⁷⁴



... tragen Buchkritiken vor und diskutieren sie untereinander



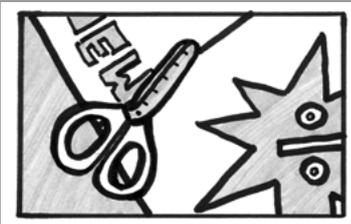
... zeichnen ihre Smartphonenuutzung per App auf und vergleichen dies mit ihrer Selbsteinschätzung



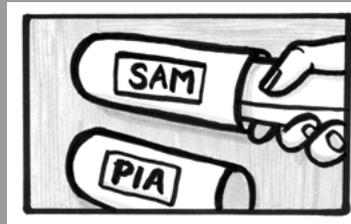
... lernen Fake News von Nachrichten zu unterscheiden



... vergleichen Vorbilder/Held:innenfiguren aus virtuellen und realen Welten miteinander



... schneiden Werbung aus Zeitschriften aus und analysieren sie



... reflektieren Risiken sozialer Netzwerke wie Gefährdung der Privatsphäre, Cybermobbing etc. mit dem „Social Media unplugged“ Zettelkasten-Projekt

⁷³ Letzter Abruf 18.07.2022.

⁷⁴ In der MünDig-Studie abgefragte Beispiel-Aktivitäten des Bereichs „Analysieren/Reflektieren“.

Theoretische Hinführung zu „Analysieren & Reflektieren“

Im Medienkompetenzrahmen NRW wird als Fernziel der Förderung kindlicher Fähigkeiten zum „Analysieren & Reflektieren“ Folgendes formuliert:

„Analysieren und Reflektieren ist doppelt zu verstehen: Einerseits umfasst diese Kompetenz das Wissen um die Vielfalt der Medien, andererseits die kritische Auseinandersetzung mit Medienangeboten und dem eigenen Medienverhalten. Ziel der Reflexion ist es, zu einer selbstbestimmten und selbstregulierten Mediennutzung zu gelangen.“ (LVR Zentrum für Medien und Bildung, 2021).

Nach und nach entwickeln sich bei Kindern im Kindergartenalter erst die Vorläuferfähigkeiten, die als Grundlagen für die Erreichung dieser Ziele benötigt werden. Dazu gehören die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, die Fähigkeit zu komplexen, abstrakt-logischen Denkvorgängen und ein Verständnis für Manipulations- und Werbeabsichten, welches wiederum die Fähigkeit zur doppelten Perspektivübernahme voraussetzt, die im Kindergartenalter noch nicht gegeben ist. Daher wird zunächst auf die Förderung dieser Vorläuferfähigkeiten eingegangen, bevor unterschiedliche theoretische Ansätze für die Förderung von „Critical Thinking“ mit Bezug zum Fernziel einer Critical Digital Media Literacy miteinander verglichen werden.

Rollenspiel = Förderung von kritischem Bewusstsein: Weitung der Engführung auf digitale Bildschirmmedienprodukte

John Dewey setzte sich bereits vor über hundert Jahren für eine Erziehung zur Demokratie ein (Dewey, 1916/1997). Er legte dabei den Schwerpunkt auf aktives Lernen, Experimentieren und Problemlösen mit einer anschließenden Reflexion des Erlebten, womit eine hohe Überschneidung mit den Stärken von Natur- und Erlebnispädagogik gegeben ist (s. Abschnitt 2.3). U.a. durch dialogisches Ausagieren problematischer Situationen, für die alternative Fortsetzungen gefunden werden sollen, propagiert Augusto Boal (Spinu & Boal, 2009) mit dem „Theater der Unterdrückten“ eine Entwicklung von Reflexionsfähigkeiten durch Handlung, mit einer noch stärkeren Betonung der sozialen Eingebettetheit dieser Handlungen als bei Dewey. Durch das Schauspielen soll die Vorstellungskraft animiert werden sowie die Empathiefähigkeit. Dadurch und durch die Aufhebung eines Machtgefälles zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen sollen Ermächtigung gegen Unterdrückung und kritisches Bewusstsein erreicht werden (Freire, 1970). Somit kann auch diese Form der Theaterpädagogik als ein Ansatz zur Förderung von „Critical Media Literacy“ angesehen werden.

Grundsätzliche Unterscheidung: Analyse „von außen“ oder „von innen“?

Die Fähigkeit zum Critical Thinking ist als Zielperspektive für das „Informieren & Recherchieren“ und für das „Analysieren & Reflektieren“ von großer Bedeutung, womit es Gemeinsamkeiten der beiden Kompetenzbereiche gibt.

Zunächst ist für die Analyse, Kritik und Reflexion (digitaler) Medienprodukte eine grundsätzliche Unterscheidung bedeutsam: Wird das betrachtet, was auf der Oberfläche des Bildschirms oder des Buches zu sehen ist, also „von außen“ auf das Medium geblickt (critical media literacy/analysis), oder wird hinter die Oberfläche des Bildschirms geblickt, in die „im Inneren“ zugrunde liegenden Datenstrukturen mit ihren algorithmensbasierten Überwachungs- und Steuerungsmechanismen (critical data literacy)? Diese Unterscheidung hat mit dem massenhaften Auftreten der sogenannten „Prosument:innen“ im Zuge des Verblässens einer klaren Trennlinie zwischen Medienproduzent:innen und Medienkonsument:innen eine zusätzliche Relevanz erhalten.

Analyse „von außen“ – Critical Media Literacy

Im Sinne dieser Unterscheidung wird zunächst auf Ansätze eingegangen, die sich dem Medium „von außen“ nähern, namentlich die Ansätze der kritischen Medienkompetenz, englisch „Critical Media Literacy“ (Kellner & Share, 2007). Mit der Textanalyse und Textinterpretation ist die kritische Analyse von Medienprodukten bereits seit Jahrhunderten ein verpflichtender Bestandteil von Lehrplänen für „gelehrte Bildung“ (im Gegensatz zur „Volksbildung“), und dies findet sich heute noch in den Lehrplänen für das Fach Deutsch in der Mittel- und Oberstufe: Ausgehend von einer genauen Beschreibung von Gestaltungselementen des Textes und einer historischen/gesellschaftlichen Kontextualisierung werden diese mit vermuteten Intentionen der Autor:innen in Zusammenhang gebracht. Eine prinzipiell sehr ähnliche Vorgehensweise wird in neuer Zeit bei der Analyse von neueren Medienformen gewählt, z.B. bei der systematischen Filmanalyse (Korte, 2010). Neben Ansätzen aus der Tradition der Kunstbetrachtung gibt es auch solche, die in der Tradition der kritischen Medientheorie der Frankfurter Schule explizit eine kritische Analyse und Reflexion der Medienprodukte fokussieren. Für die Unterrichtspraxis handhabbar gemacht wird dies z.B. im Fragen-/Impuls katalog der Media Education Foundation zu „Critical Media Viewing“ (z.B. <https://www.mediaed.org/handouts/CriticalViewing.pdf>, letzter Abruf 23.03.2022). Die ab dem Jugendalter empfehlenswerten Filme der Media Education Foundation (MEF, <https://www.mediaed.org/>, letzter Abruf 23.03.2022) sind zumeist auf Unterrichtsstundenlänge zugeschnitten. Während einerseits die Darstellung der kritischen Analyse im Bewegtbildformat besonders geeignet ist, um als „Film im Film“ filmische Gestaltungselemente zu beschreiben, sollten andererseits die Filme nicht als Ersatz für eine eigene, zeitaufwändige kritische Medienanalyse durch die Schüler:innen, sondern eher als Abschluss oder als Einführung in die Phase der Eigentätigkeit Verwendung finden. Die Filme der MEF behandeln, hier auch stellvertretend für typische Themen des Critical Media Viewing, das folgende Themenspektrum:

- Untersuchungen zu Gender-Darstellungen und Rollenstereotypen
- Untersuchungen zu Darstellungen von ethnischen Gruppen
- Kritik an der Handels-, Unternehmens- oder Konsumkultur
- Vertiefende Untersuchungen zu gesellschaftlichen Herausforderungen (hier: Klimawandel)
- Untersuchungen zur progressiven Politik
- Kritik oder Untersuchung von Marketing oder Populärkultur
- Erkundung sozialer Medien und ihrer Beziehung zu Identität und Kultur
- Die Kultur der Gewalt

Analyse „von innen“ – Critical (Big) Data Literacy

Während Datenkompetenz ursprünglich eher instrumentell als Fähigkeit zum Suchen, Zusammenführen und Kreuzreferenzieren innerhalb großer Datensets verstanden wurde, steht in einer Reihe aktuellerer Ansätze die kritische Reflexion von Daten deutlich stärker im Vordergrund. Diese stellen das Verständnis für die Funktionsweisen digitaler Datensysteme in den Vordergrund und zielen auf eine kritische Auseinandersetzung mit Datensammlung sowie damit verbundenen problematischen Auswirkungen wie einer Personalisierung von Internetangeboten, verstärkter Diskriminierung und der allgemeinen Quantifizierung und „Datafizierung“ unserer Gesellschaft ab. Einen Überblick über Ansätze gibt Sander, die von „big data literacy“ über „data infrastructure literacy“ bis zu „digital understanding“ oder „algorithmic literacy“ reichen (Sander, 2020). Einen umfassenden Blick auf relevante Themenfelder, die eine umfassende Critical Data Literacy u.E. abdecken müsste, gibt die linke Seite der alternativen Checkliste von UNBLACK THE BOX (Hartong, Amos et al., 2021), formuliert für die Zielgruppe der Lehrkräfte.

Digitale (Daten-)Resignation

Die Bedeutung gesetzlicher Regelungen, die Betreiber:innen von Internetangeboten netzseitige Schutzoptionen verpflichtend vorschreibt, erweist sich als zentral wichtig. Wird die Verantwortung nämlich auf der Einzelperson abgewälzt, die durch ihre individuellen Handlungen einen Schutz vor der Ausbeutung von Daten und Manipulation durch personalisierte Internetangebote gewährleisten soll, unter äußeren Bedingungen, die dies stark erschweren, dann droht „digitale Resignation“ (Sander, 2020) bzw. „privacy resignation“ (Draper, 2017). Unter dem Begriff „Digital Resignation“ versteht man eine Art Lähmung durch Informationsüberfluss bei erlebter Handlungsunfähigkeit. Wenn also eine ungünstige Balance besteht zwischen „zu viel“ Wissen über die Risiken, die durch Preisgabe persönlicher Daten oder Meta-Daten in Online-Umgebungen und deren Verwertung und Missbrauch durch internationale Großkonzerne entstehen, bei einer gleichzeitig niedrigen Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Aktivitäten zu einem wirkungsvollen Schutz vor solchen Risiken umsetzen zu können, dann kann ein Gefühl der Machtlosigkeit und daraus eine Haltung der Resignation entstehen.

Auf Aufklärung von Einzelpersonen abzielende Ansätze haben hier gegenüber den settingbasierten Ansätzen in der Tradition einer Kinder- und Jugendschutzgesetzgebung deutliche Grenzen. Abhilfe könnte geschaffen werden: Erstens durch den o.g. netzseitigen Schutz, zweitens durch eine später in der Kindheit einsetzende Verfügbarkeit onlinefähiger Geräte, und drittens, wenn man denn bei den aufklärungsbasierten Internetressourcen bleibt, auch der Fokus auf einer konkreten, Schritt für Schritt umsetzbaren Handlungsorientierung wie z.B. beim Data Detox Kit (<https://datadetoxkit.org/de/families/datadetox-x-youth/>, Abruf: 23.03.2022).

Selbstregulierte Mediennutzung

Als eine Unterkompetenz wird im Bereich „Analysieren und Reflektieren“ im Medienkompetenzrahmen NRW zusätzlich zur Reflexion und Analyse auch die selbstregulierte Mediennutzung genannt: „...*Nutzung selbstverantwortlich regulieren; andere bei ihrer Mediennutzung unterstützen.*“ (LVR Zentrum für Medien und Bildung, 2021) Damit ist auch die Vermeidung einer ausufernden Nutzung bis hin zur Sucht gemeint. Für eine vergleichende Kritik unterschiedlicher Ansätze zur Förderung einer selbstregulierten Mediennutzung bzw. zur Prävention von Digital-Risiken wird auf das Kapitel „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken“ (Abschnitt 6.9) verwiesen.

Kinder analysieren & reflektieren....

...mit Einsatz digitaler Bildschirmmedien	...ohne Einsatz digitaler Bildschirmmedien	
	...mit analogen Medien	...ohne „Medien“ im klassischen Sinne
„nemborn app“, Kinder geben per Touchscreen Feedback zu Tagesaktivitäten in der Kita	Buch/Karten mit verschiedenen Gefühlen und Stimmungen benutzen	Im Gespräch zwischen Fachkraft und Kinder: Was hat heute gut geklappt? Was war heute schlecht?
App Focus Timer mit Selbstreflexion zur schrittweisen Erhöhung der Konzentrationsspanne nutzen	Nach mehrfachem Verlieren beim Brettspiel: Überlegen, woran es liegen könnte. Spielstrategie anpassen.	Der Staudamm am Bach ist kaputtgegangen. Nonverbale Analyse und Reflexion: Woran könnte es gelegen haben? Umsetzen in Neubau
		

Tabelle 15 Praxisbeispiele „Analysieren & Reflektieren“

Sammlung von Impulsfragen für Kita-Teams für eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Thema Medienbildung



Bereich 1 von 10: „Kinder analysieren & reflektieren“

Introspektion:

- Wie kann ich unterscheiden, welche Ansprüche an Reflexionsfähigkeit in welchem Altern bei welchem Kind realistisch sind?
- Beobachte ich bei mir selbst/Kolleg:innen/Eltern Reflexionsansprüche an Kinder, für welche die Entwicklungsvoraussetzungen eigentlich noch nicht gegeben sind?
- Wie ist es bei uns im Team? Sind wir den Kindern, z.B. in Bezug auf „Lernen aus Fehlern“ ein Vorbild?

Aktivitäten in der Kita:

- Schatzsuche: Welche Aktivitäten, bei denen Kinder (Erlebnisse, ihre Gefühle...) altersgemäß reflektieren & analysieren, gibt es bei uns bereits?

Welche Merkmale von Aktivitäten sind dabei für mich/uns besonders wichtig? Aktivitäten,...

- ...bei denen die Anregung zum Reflektieren zeitlich, örtlich und personell eng an Erlebtes geknüpft ist (z.B. zuerst trösten, dann gleich fragen: Du bist da drüben gestolpert. Gehen wir doch nochmal da hin. Was können wir machen, damit Du das nächste Mal nicht stolperst?)
- ...bei denen die Atmosphäre geeignet ist?

Fachkräfte: Ergebnisse zu „Analysieren & Reflektieren“ aus der MünDig-Studie

Betrachtet man die grafische Darstellung der Fachkräfteangaben, ab welchem Alter sie welches Beispielitem des Bereichs „Analysieren & Reflektieren“ für sinnvoll empfinden (s. *Abbildung 41*), so zeigt sich, dass hier alle sechs Kurven sehr ähnliche Verläufe haben – sowohl bei den Aktivitäten mit als auch ohne Bildschirm. Im Kindergartenalter werden die Beispielaktivitäten überwiegend noch nicht als sinnvoll eingeschätzt. Im Alter von sechs Jahren halten zwar etwa ein Drittel der Fachkräfte es für sinnvoll, dass Kinder „reale und virtuelle Held:innen unterscheiden“, und auch für „Werbung ausschneiden und analysieren“ sind 30% der Fachkräfte der Meinung, dies sei im Alter von 6 Jahren sinnvoll. Alle anderen Aktivitäten schätzen weniger als eine von fünf Fachkräften im Kindergartenalter als sinnvoll ein. Insbesondere die Beispielaktivitäten mit Bildschirmmedien werden erst zunehmend im fortschreitenden Schulalter als sinnvoll erachtet. Vier Beispielaktivitäten erhalten ab einem Alter von etwa 14 Jahren fast volle Zustimmung: „Buchkritiken vortragen und reflektieren“ (im Alter von 14-18 Jahren durchschnittlich zu 94%), „reflektieren von Risiken sozialer Netzwerke“ (im Alter von 14-18 Jahren durchschnittlich zu 91%), „Selbsteinschätzung von Smartphonennutzung durch App“ (im Alter von 14-18 Jahren durchschnittlich zu 92%) sowie „Fakenews von Nachrichten unterscheiden“ (im Alter von 14-18 Jahren durchschnittlich zu 93%).

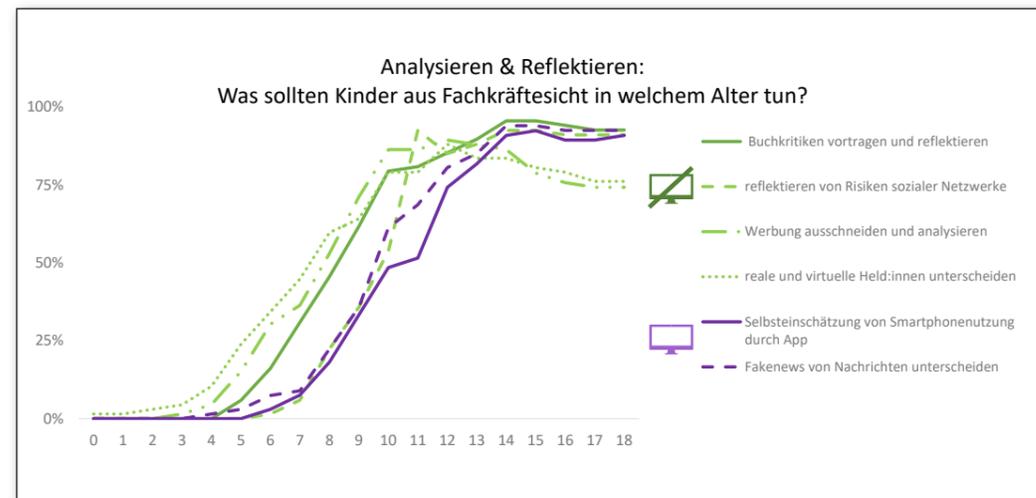


Abbildung 41 Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita-Fachkräften in welchem Alter tun? Bereich Analysieren & Reflektieren

Analysieren & Reflektieren: Kinder...	n	gar nicht sinnvoll	fehlende Werte
... tragen Buchkritiken vor und diskutieren sie untereinander	68	2	6
...reflektieren Risiken sozialer Netzwerke wie Gefährdung der Privatsphäre, Cybermobbing etc. mit dem „Social Media unplugged“ Zettelkasten-Projekt	67	5	7
...schneiden Werbung aus Zeitschriften aus und analysieren sie	66	3	8
...vergleichen Vorbilder/Heldenfiguren aus virtuellen und realen Welten miteinander	67	3	7
...zeichnen ihre Smartphonennutzung per App auf und vergleichen dies mit ihrer Selbsteinschätzung	66	4	8
...lernen Fake News von Nachrichten zu unterscheiden	67	4	7

Tabelle 16 Tabelle 16 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu *Abbildung 41*

Eltern: Ergebnisse zu „Analysieren & Reflektieren“ aus der MünDig-Studie

Wie auch bereits in *Abbildung 41* bei den Fachkräften zu sehen, zeigt sich bei der Elternabfrage bei allen abgefragten Items des Bereichs „Analysieren & Reflektieren“ eine ähnliche Tendenz – nämlich, dass diese im Kindergartenalter überwiegend nicht als sinnvoll angesehen werden, sich jedoch mit fortschreitendem Alter hier die Zustimmung erhöht und ab einem Alter von etwa 12 Jahren hier die Zustimmungswerte der meisten Aktivitäten sehr hoch bleiben („Buchkritiken vortragen und diskutieren“, „reflektieren von Risiken sozialer Netzwerke“, „Smartphonennutzung durch App mit Selbsteinschätzung vergleichen“ und „Fakenews von Nachrichten unterscheiden“ bei durchschnittlich 91%; Ausnahmen: „reale und virtuelle Held:innen unterscheiden“ und „Werbung ausschneiden und analysieren“: hier fallen die Kurven ab etwa 12 Jahren wieder leicht ab) (s. *Abbildung 43*).

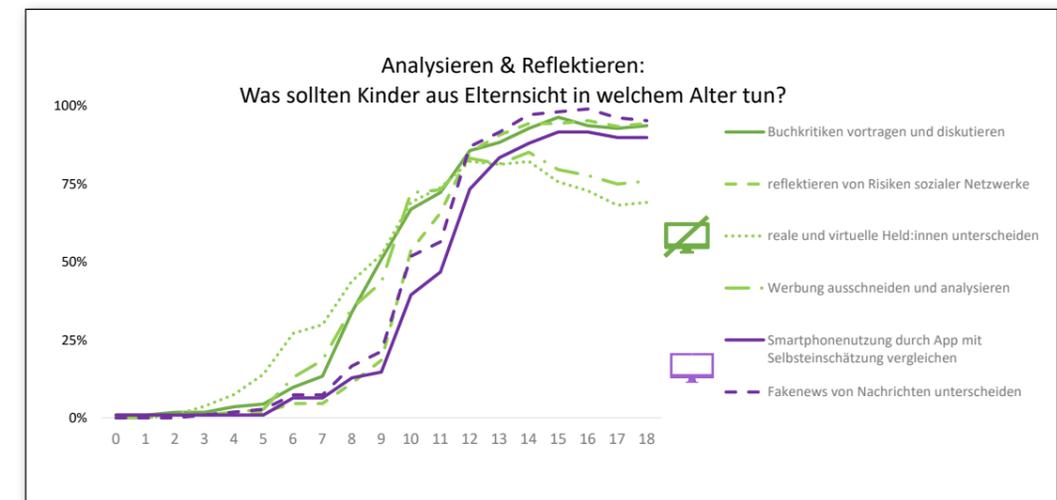


Abbildung 43 Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita Eltern in welchem Alter tun? Bereich Analysieren & Reflektieren

Analysieren & Reflektieren: Kinder...	n	gar nicht sinnvoll	fehlende Werte
... tragen Buchkritiken vor und diskutieren sie untereinander	112	2	4
...reflektieren Risiken sozialer Netzwerke wie Gefährdung der Privatsphäre, Cybermobbing etc. mit dem „Social Media unplugged“ Zettelkasten-Projekt	108	3	8
...schneiden Werbung aus Zeitschriften aus und analysieren sie	108	5	8
...vergleichen Vorbilder/Heldenfiguren aus virtuellen und realen Welten miteinander	107	10	9
...zeichnen ihre Smartphonennutzung per App auf und vergleichen dies mit ihrer Selbsteinschätzung	109	5	7
...lernen Fake News von Nachrichten zu unterscheiden	108	0	8

Tabelle 17 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu *Abbildung 43*

In *Abbildung 42* zeigt sich, dass Kinder in Natur- und Waldkindergärten nach Angaben der Fachkräfte, nur in begrenztem Umfang analysieren und reflektieren – zu einem Viertel (25%) sehr häufig/eher häufig mit Medien ohne Bildschirm und nur zu knapp 2% mit Medien mit Bildschirm. Weitere 37% der Befragten Fachkräfte geben an, dass Kinder eher bzw. sehr selten mit Medien ohne Bildschirm Aktivitäten zum Analysieren bzw. Reflektieren umsetzen würden.

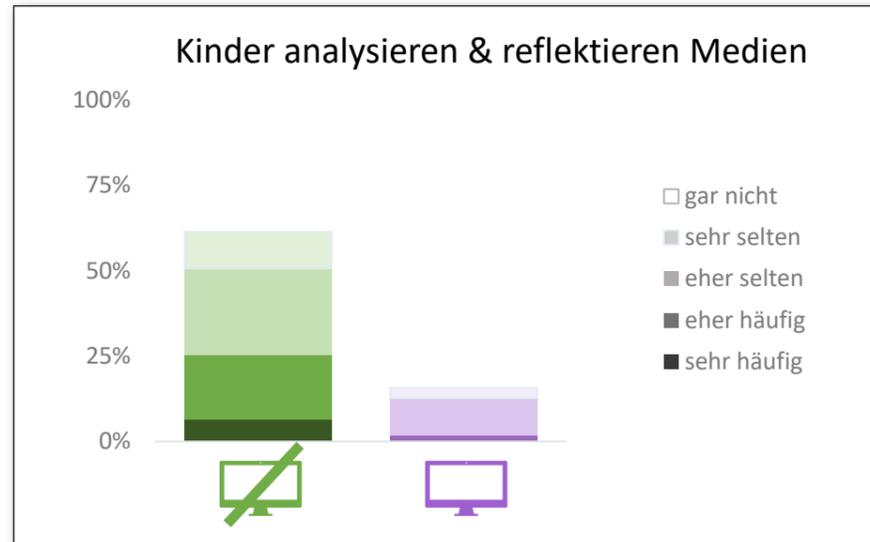


Abbildung 42 Häufigkeit Bereich Analysieren & Reflektieren nach Angaben der Natur/Wald-Kita-Fachkräfte⁷⁵

⁷⁵ ohne Bildschirm: n=107, fehlende Werte=7, mit Bildschirm: n=107, fehlende Werte=7.

Die MünDig-Ergebnisse zeigen, dass im Bereich der Medien ohne Bildschirm die Mehrzahl der Eltern, die sich ein Urteil zutrauen (ohne „weiß nicht“) die Häufigkeit des Analysierens und Reflektierens als „genau richtig“ häufig einschätzen. Da mehr als ein Drittel der Fachkräfte angegeben haben, diese Art von Aktivitäten würde durch die Kinder „gar nicht“ umgesetzt, kann dies sowohl eine Zufriedenheit mit der Umsetzung als auch eine Zufriedenheit mit dem Unterbleiben der Umsetzung bedeuten. Im Bereich der Medien mit Bildschirm besteht ebenfalls eine hohe Zufriedenheit (= „genau richtig“) bei den Eltern damit, wie die Kinder in den Natur- und Waldkindergärten analysieren und reflektieren. Hier kann wieder in Abgleich mit *Abbildung 42* davon ausgegangen werden, dass die Eltern mit der Nicht-Nutzung digitaler Bildschirmmedien zum Reflektieren und Analysieren zufrieden sind. Weitere 10% der Eltern gaben an, dass sie (in beiden Bereichen) die Umsetzung solcher Aktivitäten zu selten fänden; etwa 1% der Eltern gab weiterhin an, dass ihnen die Aktivitäten mit Medien ohne Bildschirm hier „zu oft“ umgesetzt würden (s. *Abbildung 44*).

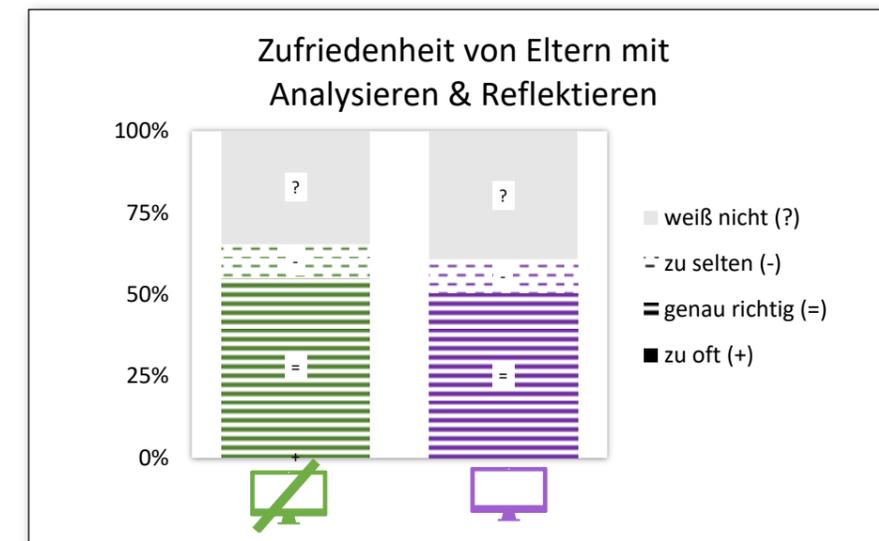


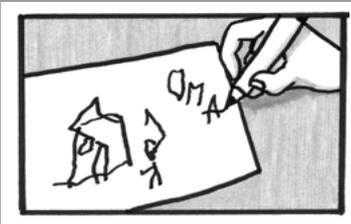
Abbildung 44 Zufriedenheit von Natur/Wald-Kita-Eltern mit dem Bereich Analysieren & Reflektieren⁷⁶

⁷⁶ ohne Bildschirm n=111, fehlende Werte=4; mit Bildschirm n=111, fehlende Werte=4.

6.6 Kommunizieren & Kooperieren

Für weiterführende sowie vergleichende Informationen zu diesem Abschnitt s. https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/MuenDig-Studie/Kommunizieren_Kooperieren_MuenDig.pdf⁷⁷

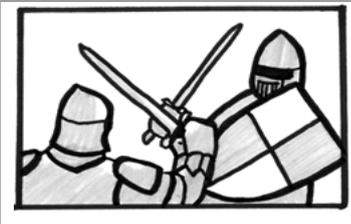
Kinder...⁷⁸



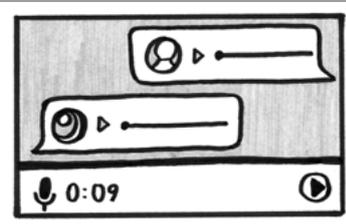
... schreiben Briefe



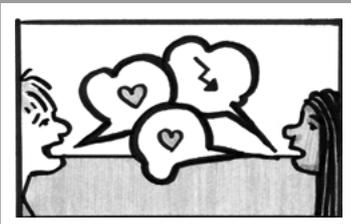
... führen Videotelefonate mit Menschen an entfernten Orten



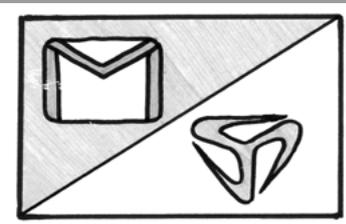
... spielen Rollenspiele oder Theater



... äußern im Internet öffentlich Ihre Meinung



... lösen Konflikte im gemeinsamen Gespräch



... schreiben und versenden Emails

⁷⁷ Letzter Abruf 18.07.2022.

⁷⁸ In der MünDig-Studie abgefragte Beispiel-Aktivitäten des Bereichs „Kommunizieren/Kooperieren“.

Theoretische Hinführung zu „Kommunizieren & Kooperieren“

Unter Fähigkeiten zum „Kommunizieren & Kooperieren“ sind grundsätzlich die Fertigkeiten und Fähigkeiten gemeint, mit anderen Menschen in einen Austausch zu treten. Im Medienkompetenzrahmen NRW wird dies wie folgt formuliert: „Kommunizieren und Kooperieren heißt, Regeln für eine sichere und zielgerichtete Kommunikation zu beherrschen und Medien verantwortlich zur Zusammenarbeit zu nutzen.“ (LVR Zentrum für Medien und Bildung, 2021)

Es gibt bereits viele Sammlungen von Ideen zur Unterstützung von Kommunikations- und Kooperationsprozessen mithilfe digitaler Medien (insbesondere im Schulsetting) sowie Ideen zur Vermittlung von Kommunikationsregeln⁷⁹, weshalb darauf hier nicht weiter eingegangen wird.

Im Folgenden werden anhand dreier Aspekte mögliche problematische Auswirkungen von Bildschirmmedien bzw. einer vermehrten Digitalität des (kindlichen) Alltags auf die Fähigkeiten des Kommunizierens & Kooperierens ausgeführt.

Mehr Kommunikation kann auch einsamer machen

Im Bereich der zwischenmenschlichen Kommunikation sehen viele Autor:innen, u.a. die amerikanische Techniksoziologin Sherry Turkle mit ihrem Buch „Alone together“ (Turkle, 2012), dass vermehrte Kommunikation mit digitalen Medien Menschen oftmals nicht gesünder und zufriedener, sondern einsamer, depressiver, kränker machen kann. Eine aktuelle Studie bestätigt, dass realweltliche Kommunikation, in der Studie als „wahrgenommene reale soziale Unterstützung“ operationalisiert, vor Depression und Einsamkeitsgefühlen schützt, während eine höhere erlebte virtuelle soziale Unterstützung keinerlei solche Schutzwirkung entfaltet (Meshi & Ellithorpe, 2021).

Einfluss Bildschirmmedien auf Sprache und innere Vorstellungskraft bei jüngeren Kindern

Der Spracherwerb stellt eine Basis für die allermeisten Aktivitäten im Kompetenzbereich „Kommunizieren & Kooperieren“ dar.

Ogleich Zusammenhänge zwischen Verzögerungen der kognitiven Entwicklung und damit auch der Sprachentwicklung seit vielen Jahren längsschnittlich nachgewiesen sind (s. u.a. ein Review von Mößle, 2012), gab es bisher wenig vergleichbare Studien für kleine Kinder. Einige Studien finden nun auch für die jüngste Altersgruppe von 0-3 Jahren einen Zusammenhang zwischen der Nutzung von mobilen Geräten und Verzögerungen der Sprachentwicklung (van den Heuvel et al., 2019). Eine aktuelle Studie bestätigt frühere Erkenntnisse, in denen sich beim Vorlesen eines eBooks im Vergleich zum Printbuch signifikant weniger verbaler Austausch und weniger Kollaboration zwischen Eltern und Kleinkindern zeigte (Munzer, Miller, Weeks, Kaciroti & Radesky, 2019). Die Behauptung, es sei egal, ob ein Printbuch oder eBook/Tablet verwendet werde, „Hauptsache Vorlesen“ ist demnach nicht zutreffend. Die BLIKK-Studie (Riedel & Büsching, 2017) zeigt – allerdings als Querschnittsstudie – keinerlei Hinweise, dass Kinder unter 2 Jahren in irgendeiner Weise von digitalen Medien profitieren. Im Gegenteil zeigt eine Längsschnittstudie eine negative Korrelation zwischen Bildschirmmediennutzung von Kindern und ihrer inneren Vorstellungskraft („mental imagery performance“, Suggate & Martzog, 2021), die wiederum eng mit der Sprachentwicklung zusammenhängt. Hart und Risley wiesen bereits 2003 durch Video-beobachtung von Familien mit unterschiedlichem Bildungsniveau nach, dass sprachliche Kommunikation sehr unterschiedlich verläuft. In Familien, die von staatlicher Unterstützung lebten, kam es im Vergleich zu Familien mit hohen Bildungsabschlüssen bis zum fünften Lebensjahr zu einer Lücke von etwa 30 Millionen Wörtern („the thirty million word gap“), d.h. an ein Kind von Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen wurden 30 Millionen Wörter mehr und inhaltlich deutlich weniger negative Äußerungen gerichtet. Zu einer Kompensation daraus entstehender sozialer und bildungsbezogener Ungleichheiten können Bildungseinrichtungen viel beitragen, wenn sie Kommunikation von Angesicht zu Angesicht pflegen, fördern und gestalten.

⁷⁹ <https://medienkompetenz.bildung.hessen.de/medienkompetenz/2-kommunizieren-kooperieren/>; <https://wirlernenonline.de/portal/medienbildung-kommunizieren-und-kooperieren/https://gl-plus.medienzentrum-coe.de/unterrichtsbeispiele/>, letzter Abruf 20.04. 2022.

Abgelenkte Eltern beeinträchtigen kindliche Entwicklung

Neben den recht gut untersuchten Auswirkungen der sog. „foreground media exposition“, bei der das Kind selbst primär die Medien nutzt, gibt es in den letzten Jahren vermehrt auch Studien, welche die Einflüsse von „background media exposition“ (z.B. der im Hintergrund laufende Fernseher) bzw. „technoference“, also die elterliche Nutzung von Bildschirmmedien in Anwesenheit des Kindes, untersuchen (McDaniel, 2020). Insbesondere kann es zu einer Reduktion von Blickkontakten zwischen Eltern und Kind sowie zu einem verminderten sprachlichen Austausch kommen, was deutliche Auswirkungen auf die Qualität der Eltern-Kind-Interaktion haben kann (s. ausführlicher Abschnitt 6.8).

In der aktuellen, 2022 erscheinenden Überarbeitung des Europäischen Kompetenzrahmens European Digital Competences Framework, kurz DigComp (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017) wird die Relevanz der Regulation kindlicher Mediennutzung im Setting Elternhaus bzw. Bildungseinrichtung durch Erwachsene stärker als bisher hervorgehoben (Holley & Bleckmann, 2021). Zu den grundlegenden Kompetenzen der europäischen Bürger:innen soll demnach auch die Fähigkeit gehören, Mediennutzung in vulnerablen Gruppen, also auch Kindern, einzuschränken und zu begrenzen.

Mogelpackung digitale Sprachförder-Kita

Eine verbreitete Strategie von Medienkonzernen, ihre Produkte an immer jüngere Zielgruppen zu vermarkten, sind Aussagen zu entwicklungsförderlichen Wirkungen in Bezug auf die Integration von Bildschirmmedien in die Bildungseinrichtungen (s. auch Bleckmann, Denzl & Streit, 2021; Bleckmann & Leipner, 2018). Bei den Eltern kommt dann vielleicht die Botschaft an: „Wenn etwas in Schule und Kindergarten verwendet wird, dann muss es ja gut für Kinder sein.“ Ein neuer Ansatz ist nun – mit dem Versprechen der Sprachförderung – Tablets gegen den häufig vormaligen Widerstand mancher Eltern und Fachkräfte in die Kitas zu bringen. Da es vermehrt Kinder mit Verzögerungen in der Sprachentwicklung gibt (Süddeutsche Zeitung, 2022), werden diese gut finanzierten Angebote auch aus einer erlebten Not heraus gern angenommen. Dabei gibt es nach derzeitigem Kenntnisstand, außer für Kinder mit besonderem Förderbedarf, für die z.B. unterstützte Kommunikation durch digitale Medien zu mehr Teilhabe führen kann, keinen überzeugenden Nachweis der Sprachförderung durch Computer im Kindergarten- oder Grundschulalter. Vielen der existierenden Studien fehlt entweder eine aussagekräftige Kontrollgruppe oder ein längsschnittliches Forschungsdesign. Es ist also, einfacher ausgedrückt, immer noch am wahrscheinlichsten, dass andere Formen der Sprachförderung, durch Singen, Fingerspiele, Theater- und Rollenspiele etc., im Vergleich zu den digitalen Sprach-Kitas das Sprechenlernen und bei gleicher Finanzierung langfristig noch besser fördern. Die Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit [GAIMH] (2022) formuliert dies so: „Die lebendige Interaktion mit Bezugspersonen und die Ermöglichung der Explorationsfreude der Umgebung sind für die gesamte Entwicklung essentiell und ausreichend.“

Kinder kommunizieren & kooperieren....

...mit Einsatz digitaler Bildschirmmedien	...ohne Einsatz digitaler Bildschirmmedien	
	...mit analogen Medien	...ohne „Medien“ im klassischen Sinne
Video-Call	Dosentelefon	Gespräche
Sprachförderung am Tablet	Sprachförder-Brettspiel	Sprachförderung z.B. beim Hüttenbauen: Kommunikation mit der Peer, Erarbeitung von Konfliktlösestrategien...
		

Tabelle 18 Praxisbeispiele „Kommunizieren/Kooperieren“ mit Platz für weitere Ideen

Sammlung von Impulsfragen für Kita-Teams für eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Thema Medienbildung



Bereich 1 von 10: „Kinder kommunizieren & kooperieren“

Introspektion:

- Was lernen die Kinder von der Kommunikation unter uns Fachkräften und von der Kommunikation von Fachkraft & Kind?
- An welchen Stellen können sie sich Regeln und Verhaltensweisen für gelingende Kommunikation erschließen?
- Sind wir zufrieden mit der Kommunikation in unserer Einrichtung?
- Wie gehen wir in der Einrichtung mit Konflikten um? Lassen wir es zu, dass Kinder eigene Konfliktlösestrategien – mit unserer Begleitung – erproben? Werden Konflikte als Lernerfahrungen verstanden?

Aktivitäten in der Kita:

- Schatzsuche: Wo können wir im Alltag jeweils beobachten, dass unsere Kinder miteinander kommunizieren?
- In welchen Teilen unseres pädagogischen Alltags findet besonders viel Kommunikation unter den Kindern statt?
- Schatzsuche: Welche Kommunikationsmedien kommen in unserer Praxis zum Einsatz (z.B. Pinboards, nonverbale Kommunikation, Berührung, ritualisierte Geräusche, Wort-Bild-Kombinationen)
- Wie können wir die Teilhabe von Kindern mit Problemen, die Sprache in der Einrichtung zu verstehen, noch ausbauen? Haben wir Möglichkeiten unterstützte Kommunikation in unseren Alltag zu etablieren (z.B. Bilder, Piktogramme)?
- Welche Aktivitäten mit Bildschirmmedien bieten wir hier an? Welchen Mehrwert hat diese Aktivität? Gibt es eine geeignete analoge Aktivität?

Fachkräfte: Ergebnisse zu „Kommunizieren & Kooperieren“ aus der MünDig-Studie

94% der befragten Fachkräfte gaben im Durchschnitt an, die Aktivitäten des Bereichs „Kommunizieren & Kooperieren“ als sinnvoll zu erachten – jedoch abhängig vom Alter des Kindes. So zeigt sich, dass die Beispielaktivitäten mit Medien ohne Bildschirm schon bereits sehr früh im Kindergartenalter als sinnvoll wahrgenommen werden, insbesondere „Rollenspiele und Theater spielen“ sowie „Konflikte im gemeinsamen Gespräch lösen“. Diese Aktivitäten werden ab etwa vier bis 18 Jahren überwiegend als sinnvoll angesehen („Rollenspiele und Theater spielen“: durchschnittlich zu 94%; „Konflikte im gemeinsamen Gespräch lösen“: durchschnittlich zu 98%). Die Aktivität „Briefe schreiben“ wird erst etwa mit dem Schuleintritt als sinnvoll erachtet, die Zustimmungswerte bleiben hier aber ähnlich hoch wie bei den anderen beiden Aktivitäten mit Medien ohne Bildschirm (durchschnittlich zu 93%). Bei den Aktivitäten mit Bildschirmmedien zeigt sich ein deutlich heterogeneres Kurvenprofil: Alle drei Aktivitäten finden zwar im Jugendalter hohe Zustimmungswerte („Emails schreiben und versenden“: 92% bei 18 Jahren; „im Internet öffentlich Meinung äußern“: 82% bei 18 Jahren; „Videotelefonate mit Menschen an anderen Orten führen“: 86% bei 18 Jahren), jedoch steigen die Kurven erst deutlich später an als bei den Aktivitäten mit Medien ohne Bildschirm (s. *Abbildung 45*).

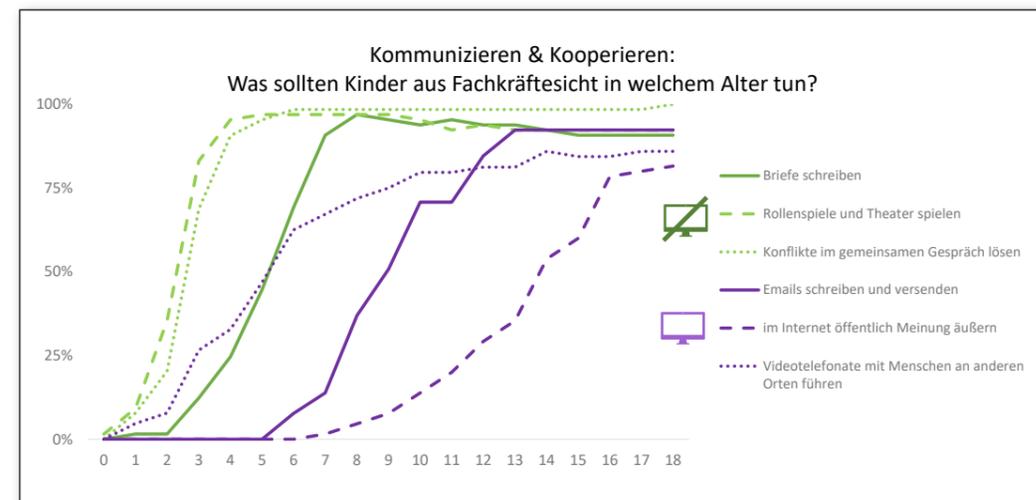


Abbildung 45 Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita-Fachkräften in welchem Alter tun? Bereich Kommunizieren & Kooperieren

Kommunizieren & Kooperieren: Kinder...	n	gar nicht sinnvoll	fehlende Werte
...schreiben Briefe	65	0	6
...spielen Rollenspiele oder Theater	65	0	6
... lösen Konflikte im gemeinsamen Gespräch	64	0	7
...schreiben und versenden Emails	65	5	6
...äußern im Internet öffentlich Ihre Meinung	65	12	6
...führen Videotelefonate mit Menschen an entfernten Orten	64	8	7

Tabelle 19 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu *Abbildung 45*

Eltern: Ergebnisse zu „Kommunizieren & Kooperieren“ aus der MünDig-Studie

Wie auch bei den Fachkräften (s. *Abbildung 45*) zeigt sich auch bei den Eltern, dass diese überwiegend die in der MünDig-Studie abgefragten Beispielaktivitäten als sinnvoll einschätzen (s. *Abbildung 47*). Am wenigsten als sinnvoll schätzen die befragten Eltern die Items „Videotelefonate mit Menschen an entfernten Orten führen“ („gar nicht“ n=19) und „im Internet öffentlich seine Meinung äußern“ („gar nicht“ n=24) ein. Jedoch werden alle Items in einer bestimmten Altersspanne mehrheitlich als sinnvoll angesehen: Ab 8 Jahren finden mehr als 90% der Befragten „Briefe schreiben“ sinnvoll, ab 6 Jahren „Rollenspiele und Theater spielen“ sowie ab 7 Jahren „Konflikte im gemeinsamen Gespräch lösen“ – und dies ändert sich auch bis zum Alter von 18 Jahren nicht. Bei der Beispielaktivität mit Bildschirm „Emails schreiben und versenden“ wird die 90%-Marke erst später, mit 14 Jahren erreicht. Auch wenn „Videotelefonate mit Menschen an anderen Orten führen“ bereits von einem Teil der Befragten schon früher befürwortet wird (77%: 15-18 Jahre), so sind hier sowie auch bei der Aktivität „im Internet öffentlich seine Meinung äußern“ (77%: 18 Jahre) die höchsten Zustimmungswerte erst später.

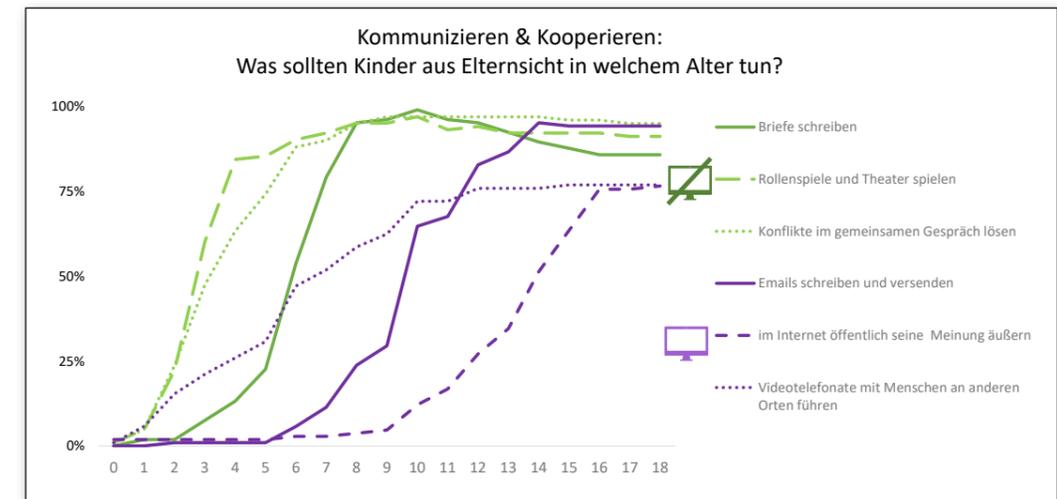


Abbildung 47 Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita-Eltern in welchem Alter tun? Bereich Kommunizieren & Kooperieren

Kommunizieren & Kooperieren: Kinder...	n	gar nicht sinnvoll	fehlende Werte
...schreiben Briefe	106	1	5
...spielen Rollenspiele oder Theater	103	0	8
... lösen Konflikte im gemeinsamen Gespräch	101	0	10
...schreiben und versenden Emails	105	2	6
...äußern im Internet öffentlich Ihre Meinung	107	24	4
...führen Videotelefonate mit Menschen an entfernten Orten	104	19	7

Tabelle 20 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu *Abbildung 47*

Betrachtet man die Umsetzung von Aktivitäten des Bereichs „Kommunizieren & Kooperieren“ in der Kindergartenpraxis (s. *Abbildung 46*), so zeigt sich, dass Aktivitäten mit Bildschirmmedien nur sehr selten, jedoch Aktivitäten mit Medien ohne Bildschirm deutlich häufiger umgesetzt werden: Diese werden zu 63% sehr häufig/häufig umgesetzt, Aktivitäten mit Bildschirmmedien jedoch nur zu knapp 5%.

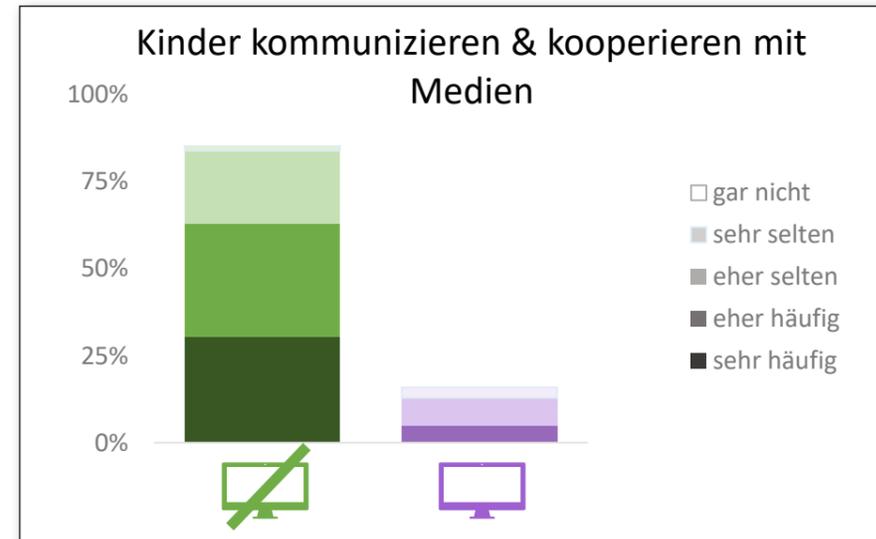


Abbildung 46 Häufigkeit Bereich Kommunizieren & Kooperieren nach Angaben der Natur/Wald-Kita-Fachkräfte⁸⁰

80 ohne Bildschirm: n=107, fehlende Werte=5, mit Bildschirm: n=107, fehlende Werte=5.

Im Durchschnitt können fast 30% der Befragten nicht einschätzen, ob sie zufrieden mit „Kommunizieren/ Kooperieren“ in den Kitas ihrer Kinder sind (25% bei Medien ohne sowie 34% bei mit Bildschirm). Überwiegend aber zeigen sich die Eltern zufrieden, wenn es um Aktivitäten ihrer Kinder mit Medien ohne Bildschirm wie auch Medien mit Bildschirm geht: 66% bzw. 62% der Eltern geben an, dass hier Aktivitäten „genau richtig“ gemacht werden (s. *Abbildung 48*).

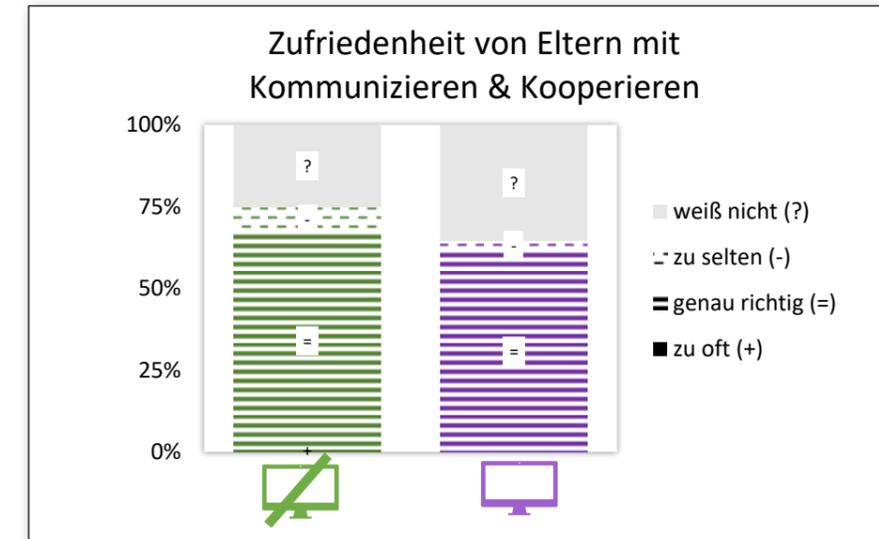


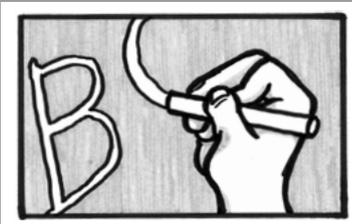
Abbildung 48 Zufriedenheit von Natur/Wald-Kita-Eltern mit dem Bereich Kommunizieren & Kooperieren⁸¹

81 ohne Bildschirm n=211, fehlende Werte=4; mit Bildschirm n=211, fehlende Werte=4.

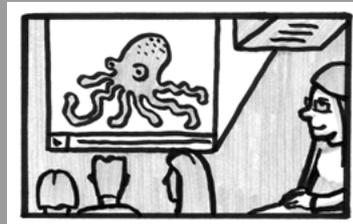
6.7 Einsatz von Medien mit und ohne Bildschirm durch Fachkräfte

Für weiterführende sowie vergleichende Informationen zu diesem Abschnitt s. https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/MuenDig-Studie/Medieneinsatz_Muen-Dig.pdf⁸²

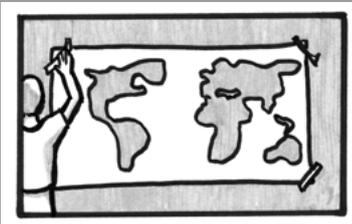
Pädagogische Fachkräfte...⁸³



... schreibe an die Tafel/Flipchart



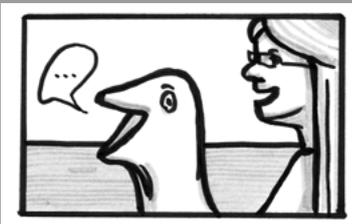
... zeige Online-Inhalte mit dem Beamer oder am Smartboard



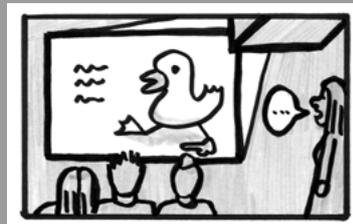
... hänge große Plakate auf



... erstelle Fotos/Videos von Kindern zur Lern-Dokumentation



... spreche mit einer Handpuppe zu den Kindern



... führe ein Bilderbuchkino vor (Vorlesen und Bilder über Beamer zeigen)

⁸² Letzter Abruf 18.07.2022.

⁸³ In der MünDig-Studie abgefragte Beispiel-Aktivitäten des Bereichs „Einsatz von Medien mit und ohne Bildschirm durch pädagogische Fachkräfte“.

Theoretische Hinführung zum „Medieneinsatz pädagogischer Fachkräfte“

Der folgende Abschnitt thematisiert den Einsatz von Medien durch pädagogische Fachkräfte im Bildungssetting und grenzt sich somit von den Abschnitten 6.1-6.6 ab, in denen Medienaktivitäten von Kindern fokussiert wurden. Dafür werden einige theoretische und empirische Aspekte zum frühpädagogischen Bereich genannt. Da in der Frühpädagogik im Vergleich zum Schulalter hierzu wenig Literatur existiert, wird dies immer wieder auch durch Ausführungen für ältere Kinder ergänzt.

Der Einsatz von Medien durch pädagogische Fachkräfte im pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen ist vielfältig und an verschiedenste Zielsetzungen geknüpft:

- Medien zu Kommunikationszwecken mit anderen Fachkräften oder auch Eltern (z.B. Elternbriefe, Emails an Eltern und Kolleg:innen)
- Medien zu Zwecken der Dokumentation (z.B. Fotos, Entwicklungsbögen)
- Medien zu Zwecken der Organisation des pädagogischen Geschäfts (z.B. Dienstplanerstellung, Krankmeldung, „Notfallhandy“)
- Medien zur Unterstützung von Professionalisierung (z.B. Filmen von Alltagssequenzen zur Reflexion und Evaluation des eigenen Handelns)
- Medien als Hilfsmittel zur Visualisierung als unterstützende Maßnahme bei der Vermittlung von Sachverhalten an Kinder⁸⁴

Verständnis von Medien-Didaktik

Betrachtet man es wie Rekus, für den „der Lehrer das wichtigste ‚Medium‘ für das Lernen der Schüler“ (Rekus & Mikhail, 2013) ist, so hat es Medien in Bildungseinrichtungen schon immer gegeben. Mit Hilfe des didaktisch aufbereiteten Gegenstands gilt seit Comenius das Versprechen, omnes omnia omnino („allen, alles, allseitig“) möglichst effektiv und systematisch vermitteln zu können (Comenius, 1991).

Forschungslücken bei den Auswirkungen von digitalen Medien auf die kindliche Entwicklung im Setting Bildungseinrichtungen

Wird über Auswirkungen von digitalen Medien auf die Entwicklung von Schüler:innen geforscht, werden vor allem Auswirkungen auf Lernerfolge, z.B. operationalisiert als Schulnoten oder PISA-Ergebnisse beleuchtet (s. Zierer, 2018). Im Feld der frühen Kindheit gibt es zwar einige experimentelle Studien aus der Medien-Didaktik, die zeigen, dass durch Einsatz digitaler Medien auch im Kindergartenalter schon kurzfristig Lernzuwächse in isolierten Bereichen wie Buchstabenerkennung erzielt werden können, aber keine aussagekräftigen langfristigen Studien und erst recht keine Meta-Analysen im Setting Kita, die z.B. der o.g. Hattie-Studie vergleichbar wären. Eine eklatante Forschungslücke besteht in Bezug auf aussagekräftige Untersuchungen (im Längsschnitt, mit Kontrollgruppe) zu Auswirkungen einer erhöhten Bildschirmmediennutzung im Kita-Kontext auf andere wichtige Aspekte der körperlichen, psychosozialen und kognitiven Entwicklung, wie beispielsweise die Schlafqualität und -dauer, die Ausbildung von Konzentrationsfähigkeit, Frustrationstoleranz etc., die Anfälligkeit gegenüber Digital-Risiken wie suchtartiger Internetnutzung, Cybermobbing etc. Diese breiter gefassten „Outcomes“ werden immerhin in der Forschung zu Auswirkungen von Bildschirmmediennutzung im Kontext Familie & Freizeit umfassend berücksichtigt, so dass hier viele Erkenntnisse zu langfristig negativen Auswirkungen heute als gesichert gelten (s. Abschnitt, 6.8; für einen ausführlicheren Überblick s. auch GAIMH, 2022).

⁸⁴ In der MünDig-Studie wird vorwiegend der Teilaspekt „Visualisierung von Sachverhalten von Kindern durch Medieneinsatz“ fokussiert. In einer Vorversion der MünDig-Studie war ein elfter Bereich „Medieneinsatz der Fachkräfte für Kommunikationszwecke“ aufgeführt, welcher in der Weiterentwicklung des Studiendesigns wegfiel.

Argumentationstrategie zur Stabilisierung von Euphorie – trotz fehlender empirischer Belege

Bei der Darstellung der Ergebnisse aktueller Studien zu Bildung und Digitalisierung finden sich immer wieder zunächst die im Folgenden aufgelisteten, von Balslev (2020) zusammengetragenen positiven Argumente pro Bildungsdigitalisierung (s. linke Spalte der *Tabelle 21*), die sich aus einer detaillierten Analyse der internationalen und dänischen Berichte zu Bildung und Digitalisierung der letzten 30 Jahre ergeben. Sie werden als Antworten auf Schwächen und Defizite im bestehenden Bildungssystem dargestellt, welches zu wenig Partizipation, zu wenig Binnendifferenzierung, zu wenig erlebnis- und erfahrungsbasiertes Lernen, zu wenig kollaboratives Lernen ermöglichte (Dräger & Müller-Eiselt, 2018). In der rechten Spalte die korrespondierenden Ansprüche zur Stärken im weiteren Sinne reformpädagogischer Ansätze (inklusive Natur- und Erlebnispädagogik) aufgeführt. Die Gegenüberstellung zeigt auf, dass Digitalisierung oftmals als Lösung für Probleme dargestellt wird, die in reformpädagogischen Bildungsetting gar nicht oder nur stark reduziert auftreten dürften: Zugespitzt formuliert: Digitalisierung (links) bietet sich an als Lösung für Probleme, die das Bildungssystem nicht hätte, wenn es reformpädagogische Impulse (rechts) stärker aufgreifen würde.

Table of summarized positive arguments for digitizing education, collected from 30 years of international and Danish documents: (Balslev, 2020)	Central traits/claims of progressive education approaches (Montessori, Waldorf, Dewey, Fröbel, Korczak, Nature, Experience Pedagogy) (Bleckmann, 2020)
[Technology] supports new pedagogies that focus on learners as active participants	Focus on developmental stages (no “one-approach-fits-all”)
With tools for inquiry-based pedagogies and collaborative workspaces	Child-centered learning, early focus on personal development rather than „job readiness“
[Technology] delivers formative real-time assessment	Critique of „grades“ as destructive to intrinsic motivation/curiosity: Formative rather than summative, self-assessment rather than external assessments
[Technology] facilitates cooperative learning/ Platforms for collaboration	Focus on cooperative learning strategies
[Technology] fosters project-based and inquiry-based pedagogies	Focus on fostering creativity and critical thinking
Technology can enhance experiential learning	Focus on experience-based rather than instruction-based learning

Tabelle 21 Gegenüberstellung von Versprechen der Reformpädagogik vs. Versprechen des digitalen Lernens, übernommen aus Bleckmann 2020.

Pädagogische Fachkräfte : Sündenbock oder pädagogischer Sachverstand?

Ungebrochen ist über viele Jahrzehnte das Narrativ, das Pädagog:innen als zentrale Sündenböcke darstellt: Sie seien schuld an der Nichteinlösung der großen Versprechen der Bildungsdigitalisierung. Sie hätten erstens nicht die notwendigen technischen Fähigkeiten zum Einsatz der Lerntechnologien, sie würden diese zweitens aufgrund zu geringer Motivation (s. geringe „technology acceptance“, die nun aber auch schon bei „digital natives“ vorkomme) zu wenig einsetzen. Und falls doch, dann würden sie diese drittens falsch einsetzen.

Interessanterweise werden bei den Immunisierungsstrategien somit der Reihe nach, beginnend mit „Tool“, fortschreitend mit „Skill“, endend mit „Will“ die drei zentralen Bestandteile des Will Skill Tool-Modells von (Knezek, G., Christensen, R., Fluke, R., 2003) aufgegriffen: Zuerst ging man davon aus, die Geräteausstattung sei nicht ausreichend, dann waren es die mangelnden Fähigkeiten der Fachkräfte, und schließlich trotz vorhandener „Tools“ und „Skills“ immer noch mangelhafte „Will“, der fehlende Wille zum Einsatz digitaler Bildschirmmedien, der die ausbleibenden Belege für Verbesserungen der Lernleistungen erklärte. Erst wenn die Fachkräfte umerzogen oder durch neue ersetzt seien, ließen sich endlich die vollen Potenziale der Digitalisierung realisieren. Friedrichs-Liesenkötter, die den medienbezogenen Habitus von Frühpädagog:innen untersuchte, berichtet verwundert, dass selbst ein Vorhandensein der Geräte, plus Fähigkeiten zu deren Nutzung, plus hohe private Nutzung digitaler Medien, „nicht mit einer Offenheit für den Einsatz digitaler Medien wie eines Computers in der Kita einhergeht“ (Friedrichs-Liesenkötter, 2015). Sie vertritt die Hypothese, die Fachkräfte hätten vermutlich einen Mangel an freudigen Lernerlebnissen mit digitalen Bildschirmmedien in der eigenen Kindheit, sodass sie für einen Abbau der Abwehrhaltung die Ermöglichung von Situationen vorschlägt, in denen die Fachkräfte nochmals selbst zum Kind werden und spielerisch-freudig die Potenziale der digitalen Medien im Setting Kita erleben dürfen.

In einer Studie vom Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), in der explizit die Einstellungen von Fachkräften zu digitalen Medien und deren Einsatz in der Praxis untersucht wurden, wird bemängelt, dass eine kritische Haltung zum Einsatz digitaler Medien in Kitas immer noch verbreitet sei, , und dass digitale Medien nur bedingt eingesetzt werden (z.B. 10% für digitale Bildungs- und Beobachtungsdokumentation, 16% für Lern-Apps, 6% Nutzung zur digitalen Kommunikation mit Eltern, (Reichert-Garschhammer, 2020, S. 97)). Die Nutzung von Medien ohne Bildschirm für die Medienbildung wurde nicht erfasst. Die Auswirkungen des Digitalmedieneinsatzes wurden nicht erfasst. Eine Kontrollgruppe, in welcher mit gleichem finanziellen Aufwand andere Wege der Förderung von (Medien)bildung umgesetzt wurden, gab es in den Modellversuchen nicht.

Es mag absurd klingen, aber die Vertreter:innen der Digital-Kita-Initiativen scheinen nicht zu überlegen, ob Eltern oder wie hier eben Fachkräfte mit ihrer Ablehnung der Digitalmediennutzung durch Kinder in der Kita am Ende schlicht Recht haben könnten. Genau das dürfte aber nach dem in Abschnitt 6.8 wiedergegebenen aktuellen Stand der Forschung der Fall sein.

Praxistaugliche Fragen: Transferinitiative UNBLACK THE BOX

Ein Team von Forscher:innen um Prof.in Dr.in Sigrid Hartong hat im Jahr 2019 die Transferinitiative UNBLACK THE BOX gegründet (Hartong, Amos et al., 2021). Da viele Bildungseinrichtungen bereits vor 2020 bzw. massiv verstärkt im Zuge der COVID-19-Pandemie einen Druck erlebten, schnell und umfangreich zu digitalisieren, hat das Team von UNBLACK THE BOX eine „alternative Checkliste“ (Hartong & et al., 2021) mit zwölf Fragen mit jeweils mehreren Unterfragen erstellt, die Kriterien für die Bewertung von digitalen Unterrichtsmedien enthalten. Sie soll helfen, eine mögliche Lähmung durch Überforderung von Pädagog:innen zu vermindern, die durch die Kenntnis vielfältiger Risikobereiche bei gering erlebter Selbstwirksamkeit bzw. konkreten Handlungsoptionen entsteht.

UNBLACK
THE B()X

**Digitalisierung von Bildungseinrichtungen:
Die alternative Checkliste**

www.unblackthcbox.org

Mit welchen Fragen wir anfangen sollten...

Ist uns bewusst, dass wir digitale Bildung auch analog umsetzen können?
Wollen wir Ressourcen schaffen (Zeit und Raum), um über Daten, Tools und Algorithmen zu reflektieren und dabei alle relevanten Gruppen (z.B. Eltern, Lehrkräfte, ...) einzubeziehen?

Falls ja, kommen hier einige Anregungen für eine (selbst)bewusste Auseinandersetzung mit digitalen Technologien, konkret mit Bezug auf...

...Design und Entwicklungs-/Verkaufshintergründe:

...Wirkungskontext und NutzerInnen:

 <p>Wie transparent ist die Modellierung?</p>	 <p>Was sind mögliche gesundheitliche Folgen (körperlich)?</p>
<p>Inwieweit ist künstliche Intelligenz involviert?</p> 	<p>Was sind mögliche gesundheitliche Folgen (psycho-sozial)?</p> 
 <p>Wo fließen die Daten hin?</p>	 <p>Welche Art Lernen/Bildung macht die Software (nicht) möglich?</p>
<p>Wer berät/schult mit welcher Logik?</p> 	<p>Inwieweit gibt die Software/ die Plattform Möglichkeiten der (pädagogischen) Gestaltbarkeit?</p> 
 <p>Wer steckt hinter dem Tool?</p>	 <p>Welche Formen des Nudging, z.B. Gamifizierung oder Visualisierung, gibt es?</p>
<p>Was sind die bildungspolitischen Hintergründe?</p> 	<p>Wie (viel) wird überwacht?</p> 

Abbildung 49 Die alternative Checkliste von UNBLACK THE BOX im Überblick. (Lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. Autorinnen und Autoren: Sigrid Hartong, Heidrun Allert, Karin Amos, Paula Bleckmann, Izabela Czarnojan, Annina Förtschler, Sieglinde Jorntz, Manuel Reinhard, Ina Sander)

Noch breiter als nur mit Blick auf den Lernerfolg als Outcome kann die Bewertung der Praxistauglichkeit erfolgen, indem auch folgende Aspekte in die Abwägung miteinbezogen werden:

- Interdependenz mit der häuslichen Bildschirmmediennutzung
- Auswirkungen auf ein Internet-Suchtrisiko
- ökologische Aspekte (Stichworte Ressourcen- und Stromverbrauch, geplante Obsoleszenz)

Bleckmann und Pemberger (2021) nennen das mit Blick auf ein halbes Dutzend weitere Bewertungsebenen „Technikfolgenabschätzung (TA) in a nutshell“ und schlagen vor, jeweils für ein und dasselbe Lernziel ein analoges und ein digitales Lernszenario bezüglich ihrer langfristigen Chancen-Risiken-Bilanzen miteinander zu vergleichen.

Eine derart fundamentale und kritische Infragestellung der Vorteile der Digitalisierung sollte indes nicht dazu führen, dass digitale Medien pauschal abgelehnt werden, sondern im Gegenteil, dass sie ihre Potenziale besser entfalten können, weil sie nicht eingesetzt werden, „weil sie gerade en vogue sind“, sondern „nur dann und immer dann [...], wenn sie die beste Wahl sind“ (Zierer, 2018).

Fachkräfte setzen Medien ein...

...mit Einsatz digitaler Bildschirmmedien	...ohne Einsatz digitaler Bildschirmmedien	
	...mit analogen Medien	...ohne „Medien“ im klassischen Sinne
Entwicklungsdokumentation mit Filmen/Fotos	Entwicklungsdokumentation mit Notizen der Fachkräfte oder Skizzen der Kinder	Genaueres Beobachten der Kinder im Alltag, persönlicher Austausch mit Fachkräften und Eltern
Bilderbuchkino	Vorlesen mit Kamishibai	Eine Geschichte frei erzählen (innere Bilder entstehen lassen)
App zur Emotionserkennung ⁸⁵ zur Förderung von Empathie nutzen	Mit einer Handpuppe sprechen zur Förderung von Empathie und Perspektivübernahme	„Kita-Tier“, z.B. ein Eichhörnchen
Wetter-App	Wettervorhersage in der Zeitung	Wolken beobachten
		

Tabelle 22 Praxisbeispiele „Medieneinsatz pädagogischer Fachkräfte“ mit Platz für weitere Ideen

⁸⁵ <https://www.zirkus-empathico.de/>, letzter Zugriff 23.10.2022.

Sammlung von Impulsfragen für Kita-Teams für eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Thema Medienbildung



Bereich 7 von 10: „Einsatz von Medien mit und ohne Bildschirm durch Fachkräfte“

Introspektion:

- Welche Erinnerungen zum Medieneinsatz in Bildungseinrichtungen habe ich aus meiner Kindheit? Was war dabei schön? Und was nicht?
- Wie häufig benutze ich mein Smartphone, Tablet... an einem Tag in der Kita?
- Wann können Kinder mich dabei beobachten/erleben, wie ich Bildschirmmedien benutze?
- Ist mir die Vorbildfunktion, die ich für Kinder habe, bewusst?

Aktivitäten in der Kita:

- Schatzsuche: Welche Medien (ohne und mit Bildschirm) setzen wir bereits im pädagogischen Alltag ein, wenn wir mit einem breiten Verständnis an „Medien“ denken: z.B. Bilder, Piktogramme, Plakate, Bilderbücher, Handpuppen ...?
- Welche Medien setzen wir für die Teilhabe von Kindern mit besonderen Herausforderungen (z.B. Entwicklungsverzögerungen) ein?
- Welche Möglichkeiten ohne Bildschirm gibt es, Kindern einen Eindruck von bestimmten Sachverhalten/Erlebnissen näher zu bringen (z.B. ein Bild malen, eine Geschichte erzählen, ein Foto ausdrucken)?

Weiterbildung:

- Welche Regeln haben wir in unserer Einrichtung für die Bildschirmmediennutzung – von Kindern, Eltern und uns Fachkräften? Wie zufrieden sind wir mit deren Einhaltung? Wie können hier z.B. unsere Konzeption weiterentwickeln?

Fachkräfte: Ergebnisse zum „Medieneinsatz pädagogischer Fachkräfte“ aus der MünDig-Studie

Zu den sechs abgefragten Beispielaktivitäten haben die Fachkräfte sehr unterschiedliche Einstellungen, welche davon sie in welchem Alter sinnvoll finden. Im Kindergartenalter (0-6 Jahre) finden die Fachkräfte vor allem folgende Aktivitäten sinnvoll: „mit Handpuppe sprechen“: durchschnittlich zu 76%; „Lerndokumentation mit Kinder-Fotos/Videos“ erstellen: durchschnittlich zu 52%; „große Plakate aufhängen“: durchschnittlich zu 50% und „Bilderbuchkino vorführen“: durchschnittlich zu 48%. Im Grundschulalter werden vor allem die Aktivitäten „große Plakate aufhängen“, „an Tafel/Flipchart schreiben“ sowie ab etwa 10 Jahren auch zunehmend „Online-Inhalte mit Beamer/Smartboard zeigen“ als sinnvoll erachtet; wohingegen die Kurven der Items „mit Handpuppe sprechen“ und „Bilderbuchkino“ dann nur noch von einem geringen Anteil der Fachkräfte als sinnvoll erachtet werden. „Lerndokumentation mit Kinder-Fotos/Videos“ finden die Befragten in keinem Alter zu mehr als 76% (Peak bei 6 Jahren) sinnvoll (s. Abbildung 50). Im Schnitt geben nur 4% der Befragten an, eine oder mehrere der abgefragten Aktivitäten „gar nicht“ sinnvoll zu finden. Wenngleich insgesamt der Einsatz von Medien ohne Bildschirm in der Tendenz früher als sinnvoll erachtet wird als derjenige von digitalen Medien, ist beim Einsatz durch Fachkräfte die Einschätzung der Sinnhaftigkeit der abgefragten Aktivitäten deutlich weniger von der Art des Mediums (ohne/mit Bildschirm) abhängig als bei der Mediennutzung durch Kinder.

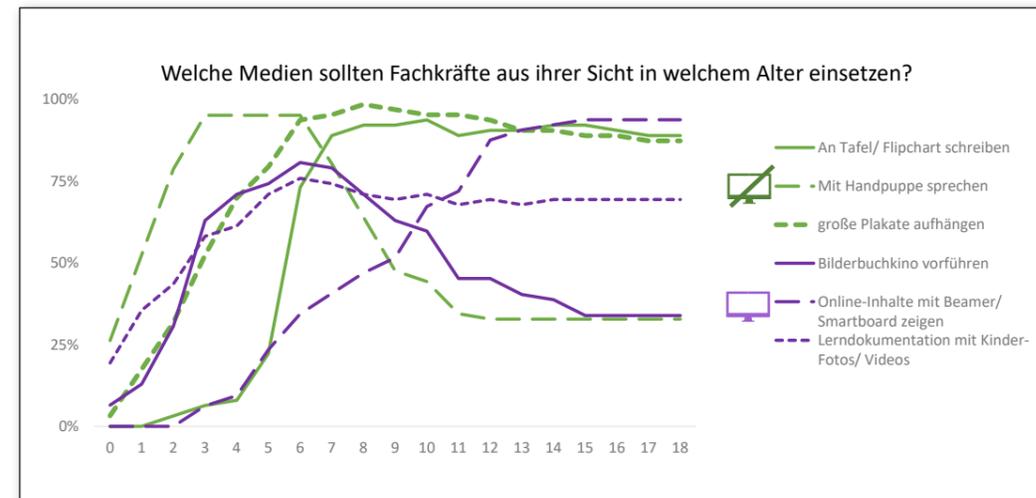


Abbildung 50 Welche Medien sollten Natur/Wald-Kita-Fachkräfte aus ihrer Sicht in welchem Alter einsetzen?

Medieneinsatz durch pädagogische Fachkräfte während der Betreuung: Fachkräfte...	n	gar nicht sinnvoll	fehlende Werte
...schreibe an die Tafel/Flipchart	63	1	7
...spreche mit einer Handpuppe zu den Kindern	61	1	9
...hänge große Plakate auf	63	0	7
...führe ein Bilderbuchkino vor (Vorlesen und Bilder über Beamer zeigen)	62	3	8
...zeige Online-Inhalte mit dem Beamer oder am Smartboard	64	3	6
...erstelle Fotos/Videos von Kindern zur Lern-Dokumentation	62	7	8

Tabelle 23 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 50

Eltern: Ergebnisse zum „Medieneinsatz pädagogischer Fachkräfte“ aus der MünDig-Studie

Ähnlich wie bei den Fachkräften (s. Abbildung 50), zeigt Abbildung 52, dass die Eltern eine differenzierte Einstellung bezüglich des Medieneinsatzes im pädagogischen Alltag haben. Im Bereich des Medieneinsatzes ohne Bildschirm wird „mit einer Handpuppe sprechen“ bereits für 3-jährige von 85% der Eltern als sinnvoll empfunden, ab Beginn des Schulalters nimmt diese Zustimmung im weiteren Altersspektrum aber ab. Hingegen werden die bildschirmfreien Aktivitäten „große Plakate aufhängen“ erst etwa zwei Jahre später als sinnvoll angesehen, noch später, mit Beginn ab 6 Jahren befürworten die Eltern dann „an Tafel/Flipchart schreiben“. Beide Aktivitäten werden im gesamten Schulalter gleichbleibend hoch als sinnvoll angesehen. Auch den Einsatz von Smartboards/Beamern befürworten die befragten Eltern, jedoch erst beginnend ab einem Alter von 6 Jahren mit einem eher flachen Anstieg bis 18 Jahre. Deutlich weniger Zustimmung erhalten die Beispielitems „Bilderbuchkino vorführen“ (Peak mit 59% bei 8 Jahren) und „Lerndokumentation mit Kinder-Fotos/Videos“ machen (Peak mit 66% bei 14-16 Jahren).

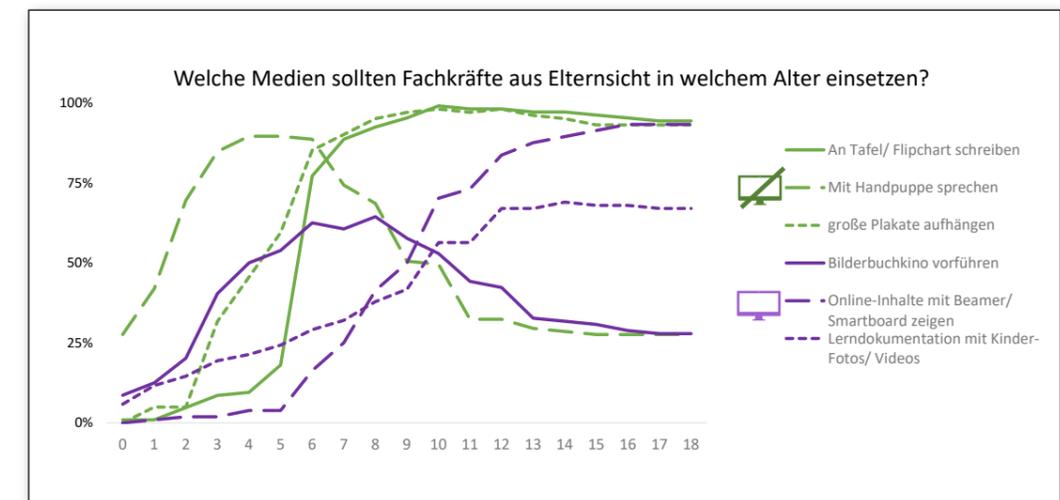


Abbildung 52 Welche Medien sollten Fachkräfte aus Sicht von Natur/Wald-Kita-Eltern in welchem Alter einsetzen?

Medieneinsatz durch pädagogische Fachkräfte während der Betreuung: Fachkräfte...	n	gar nicht sinnvoll	fehlende Werte
...schreibe an die Tafel/Flipchart	105	1	4
...hänge große Plakate auf	101	1	8
...spreche mit einer Handpuppe zu den Kindern	105	3	4
...führe ein Bilderbuchkino vor (Vorlesen und Bilder über Beamer zeigen)	104	19	5
...zeige Online-Inhalte mit dem Beamer oder am Smartboard	104	7	5
...erstelle Fotos/Videos von Kindern zur Lern-Dokumentation	103	24	6

Tabelle 24 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 52

Insgesamt gaben die befragten Fachkräfte in Natur- und Waldkindergärten an, Medien ohne Bildschirm zu etwa der Hälfte „sehr häufig“ und bei weiteren 28% „eher häufig“ einzusetzen. Dagegen gibt es keine Fachkräfte, die Bildschirmmedien „sehr häufig einzusetzen und 3%, die angeben, diese eher häufig einzusetzen; . Es zeigt sich hier ein deutlicher Unterschied: Bildschirmmedien kommen nach Angaben der Befragten im pädagogischen Alltag in Natur- und Waldkindergärten auch im Einsatz durch die Fachkräfte kaum vor; Medien ohne Bildschirm werden dagegen von drei Vierteln der Fachkräfte sehr/ eher häufig eingesetzt, und damit auch deutlich häufiger als in irgendeinem der Bereiche, in denen es um Aktivitäten geht, bei denen Medien ohne Bildschirm durch die Kinder genutzt werden. (s. *Abbildung 51*).

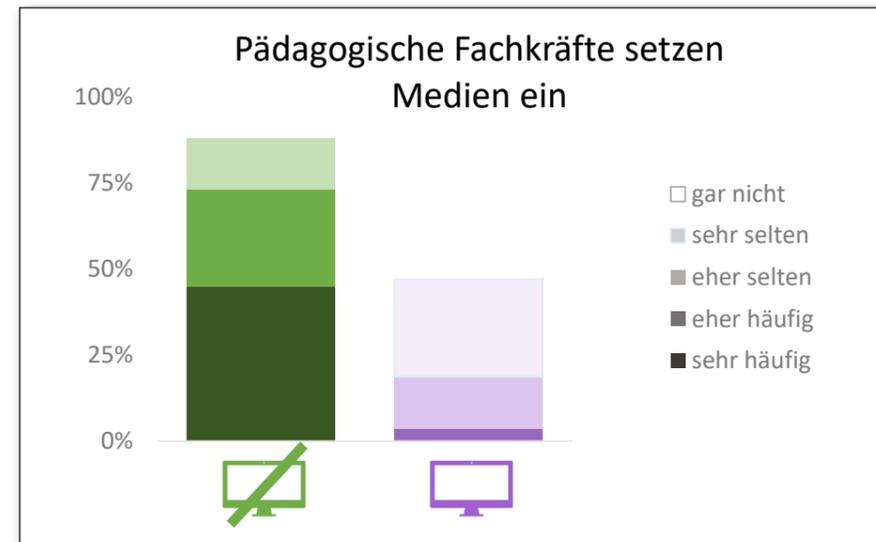


Abbildung 51 Häufigkeit Eigener Medieneinsatz nach Angaben der Natur/Wald-Kita-Fachkräfte⁸⁶

86 ohne Bildschirm: n=107, fehlende Werte=6, mit Bildschirm: n=107, fehlende Werte=7.

Insgesamt zeigt sich, dass fast alle Eltern, die sich ein Urteil erlauben (ohne „weiß nicht“) die Häufigkeit des Medieneinsatz der pädagogischen Fachkräfte als „genau richtig“ einschätzen (s. *Abbildung 53*). Im Abgleich mit *Abbildung 51* bedeutet dies, dass die Eltern sowohl befürworten, dass Fachkräfte Medien ohne Bildschirm einsetzen, wie auch, dass Fachkräfte Medien mit Bildschirm in der Betreuungszeit nicht oder nur sehr selten einsetzen. Die Angaben „zu oft“ sowie „zu selten“ werden nur von einem geringen Anteil der Eltern getätigt. 7% der Eltern bewerten den Einsatz von Medien ohne Bildschirm als „zu selten“.

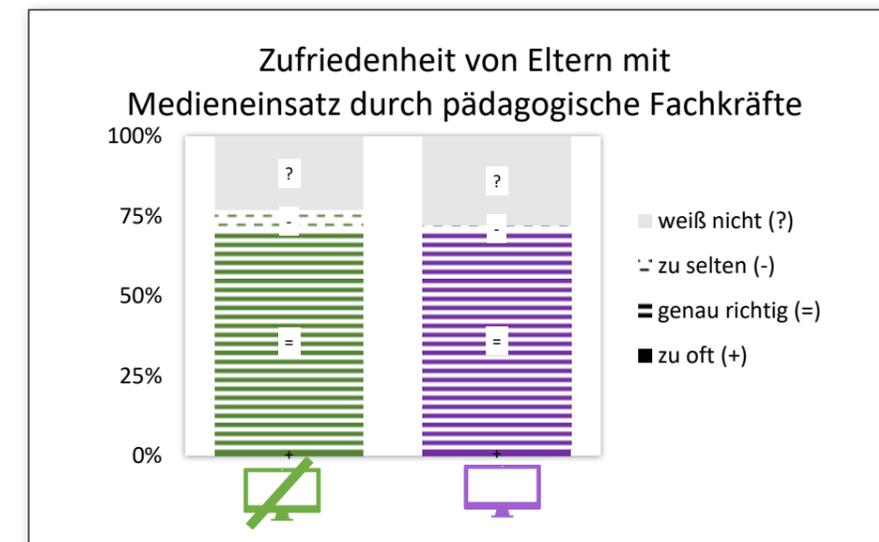


Abbildung 53 Zufriedenheit von Natur/Wald-Kita-Eltern mit dem Bereich Medieneinsatz durch pädagogische Fachkräfte⁸⁷

87 ohne Bildschirm n=109, fehlende Werte=5; mit Bildschirm n=109, fehlende Werte=5.

6.8 Medienbezogene Elternzusammenarbeit

Für weiterführende sowie vergleichende Informationen zu diesem Abschnitt s. https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/MuenDig-Studie/Medienbezogene_Elternzusa_MuenDig.pdf⁸⁸

Pädagogische Fachkräfte⁸⁹ ...



... regen Eltern an, auf ihre eigene Mediennutzung im Beisein des Kindes zu achten



... beraten Eltern beim Verdacht auf süchtigen PC/Internet-Konsum des Kindes und vermitteln weiter



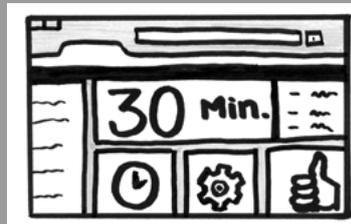
... unterstützen die Eltern darin, Freizeit mit Ihrem Kind ohne Bildschirm zu gestalten



... unterstützen die Eltern dabei, sich in Fragen der Medienerziehung untereinander abzusprechen



... beziehen die Eltern bei der Erarbeitung eines Medienkonzeptes ein



... unterstützen die Eltern bei der Installation von Zeitbegrenzungs- und Filtersoftware auf Geräten Ihrer Kinder

⁸⁸ Letzter Abruf 18.07.2022.

⁸⁹ In der MünDig-Studie abgefragte Beispiel-Aktivitäten des Bereichs „Medienbezogene Elternzusammenarbeit“.

Theoretische Hinführung zur „Medienbezogenen Elternzusammenarbeit“

Die Mediennutzung von Kindern spielt sich grundsätzlich in zwei Einflussphären bzw. Settings ab – in der Familie und in der Bildungseinrichtung. Je kleiner ein Kind ist, umso stärker bestimmt das Setting über die Medienausstattung, die Nutzungsdauer, die genutzten Inhalte und auch die Funktionen, die der Mediennutzung zukommen. Dabei spielen die erwachsenen Bezugspersonen, also Eltern bzw. Kita-Fachkräfte und deren eigene Mediennutzung, deren Vorstellungen von Medienbildung sowie deren Bedürfnisse bei der Bewältigung des Familienalltags bzw. des Kita-Alltags eine große Rolle. Bei älteren Kindern und Jugendlichen nimmt der Einfluss der beiden genannten Settings ab, während die Einflüsse durch Gleichaltrige („peer group“) zunehmen.

Verständnis von Erziehungspartnerschaft

Während in früheren Veröffentlichungen von „Elternberatung“ als Handlungsfeld von pädagogischen Fachkräften an Kitas gesprochen wurde, hat sich inzwischen ein Wandel zur Vorstellung von Elternzusammenarbeit als gelebter Erziehungspartnerschaft vollzogen. Eine Studie von Vomhof (2017) in Bezug auf Sprachfördermaßnahmen in Kitas zeigt jedoch, „dass sich der in der Frühpädagogik geforderte Paradigmenwechsel häufig lediglich auf der Ebene des expliziten Wissens vollzogen hat“. Als „Lippenbekenntnis“ werde zwar von Erziehungspartnerschaft gesprochen, in der Erhebung wurden dennoch vorwiegend steuernde und abwehrende Verhaltensweisen in der Praxis wahrgenommen (ebenda). Im vorliegenden Bericht wird in Kenntnis dieser Hürden dennoch für die Umsetzung von Erziehungspartnerschaft als gemeinsamer Übernahme von Verantwortung für Bildungsprozesse durch Elternhaus und Kita plädiert.

Medienwirkungsforschung im Setting Familie & Freizeit

Wie wirkt sich der Bildschirmmedienkonsum von Kindern im Setting Familie und Freizeit auf deren Entwicklung aus? Um diese Frage zu beantworten, wird auf viele Jahrzehnte intensiver Forschungsanstrengungen zurückgeblickt, die indes zunächst in unterschiedliche Forschungsfragen mit jeweils unterschiedlichen Erhebungsmethoden aufzuteilen sind: So werden Auswirkungen auf körperliche Entwicklung, zuvorderst auf Übergewicht und Adipositas, vorwiegend in einer medizinischen Forschungstradition untersucht, wobei hier lange Jahre die Erfassung der mit Bildschirmmedien verbrachten Zeit im Vordergrund stand. Dagegen wurde in einer eher psychologisch orientierten Forschungstradition bei der Untersuchung von Auswirkungen auf Konstrukte wie „Gewaltneigung“ eher betrachtet, wie sich bestimmte konsumierte Medieninhalte hierauf auswirkten. Heute wird gefordert, beide Traditionen zu integrieren: Das CAFE Consortium (Comprehensive Approach of Family Media Exposure; Barr et al., 2020), wie auch in etwas anderer Form zuvor (Bleckmann & Mößle, 2014) schlagen eine Erfassung der Bildschirmmedien-nutzung und -exposition im Familienalltag vor, die nicht nur Zeit und Inhalt, sondern darüber hinaus noch mehr Kontext-Informationen zur Mediennutzung erfragt:

1. Zeit: Wie lang ist die Gesamtnutzungszeit? Wie lang sind die durch Nutzung digitaler Medien nicht unterbrochenen Zeitintervalle?
2. Inhalt: Welche Inhalte werden genutzt bzw. welche Darbietungsform hat das genutzte Medium?
3. Funktion: Welche Funktionen/Ziele hat die Nutzung innerhalb des Settings? (s. „Funktionen von Bildschirmmedien im Familiengefüge“)
4. Wer nutzt?

Background media exposition/technoference

Neben der primären Mediennutzung von Kindern (foreground media exposition) untersucht die Medienwirkungsforschung auch Auswirkungen sog. passiver oder indirekter Mediennutzung, die sich dadurch auszeichnet, dass elektronische Medien im Hintergrund (background media exposition) (Brown, 2011) laufen und konsumiert werden, etwa das gewohnheitsmäßig eingeschaltete Radio oder Bildschirme, die den Alltag im Hintergrund „begleiten/berieseln“. Weiter nimmt die Medienwirkungsforschung die elterliche oder die Mediennutzung von Bezugspersonen im Beisein des Kindes (technoference) (McDaniel & Radesky, 2018) in den Blick sowie das damit einhergehende Abgelenktsein von Eltern. Wenngleich die „technoference“ ein eher junges Forschungsfeld darstellt, so hat die Thematik u.a. durch vermehrtes Homeoffice sowie auch kurzfristige Unterbrechungen der Eltern-Kind-Interaktion durch elterlichen Smartphonekonsum in Pandemiezeiten im Allgemeinen an Brisanz gewonnen. Das empirisch untersuchte Phänomen der unterbrochenen oder fehlenden ungeteilten Aufmerksamkeit, die durch das Abgelenktsein durch elektronische Geräte entsteht, kann zu reduzierter verbaler und non-verbaler Kommunikation und geringerem Blickkontakt (u.a. Radesky et al., 2015) und in der Folge zu Entwicklungsverzögerungen führen. Eine Beobachtungsstudie von Wolfers, Kitzmann, Sauer und Sommer (2020) lässt eine Korrelation zwischen der längeren elterlichen Smartphone-Nutzung und einer geringeren elterlichen Feinfühligkeit erkennen. In Deutschland wurden in der blick-Studie vermehrt Anzeichen von Fütter- und Einschlafstörungen berichtet bei höherer elterlicher Bildschirmmediennutzung im Beisein des Kindes (Riedel & Büsching, 2017).

Zwei Herangehensweisen haben sich dabei als hilfreich erwiesen:

Es kann erstens hilfreich sein, mit den Eltern gemeinsam an einem Elternabend bildschirmfreie Aktivitäten auszuprobieren, die in der Kita umgesetzt werden und in besonderer Weise geeignet sind, dass Kinder „fit fürs digitale Zeitalter“ werden (s. Abschnitte 6.1-6.6; z.B. Coding in Bewegung, Daumenkino, Binärsystem, Such- und Sortier-Algorithmen, Geheimsprachen/Verschlüsselung).

Zweitens kann es hilfreich sein, gerade wenn Eltern ihrerseits das Kita-Team mit einer Forderung nach mehr Digitalmedieneinsatz unter Druck setzen, folgende vielleicht überraschende Tatsache zu erwähnen: Die heutigen Unternehmensführer:innen aus dem Silicon Valley sind in einer Zeit aufgewachsen, in der es noch keine Tablets in Kitas gab, und wurden ihrer Meinung nach gerade deshalb so erfolgreich. Und sie wünschen für ihre Kinder ähnliche Erfahrungen als Basis für eine Karriere im ICT Bereich. Deshalb haben im Silicon Valley digitalfreie Wald- Montessori- oder Waldorfkindergärten großen Zulauf. Bill Gates, Steve Jobs und Jeff Bezos gaben ihren eigenen Kindern erst im Jugendalter die ersten eigenen digitalen Geräte. Das geht so weit, dass Soziolog:innen eine neue Spaltung der Gesellschaft vermuten: Privilegiert sind diejenigen Kinder, deren Eltern es sich noch leisten können, ihnen in jungen Jahren ein weitgehend analoges Leben zu ermöglichen (Wilkens, 2015).

Nutzungszeiten von Kindern & Veränderungen im Zuge pandemiebedingter Einschränkungen

In Deutschland führt der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (mpfs) regelmäßig repräsentative Studien zum Medienumgang von Kindern und Jugendlichen durch. Die mini-KIM-Studien schauen sich dabei Mediennutzungsverhalten und –ausstattungsquoten von Kindern im Alter von 2-5 Jahren an.

Vergleicht man die Ergebnisse der mini-KIM-Studien 2014 und 2020, zeigt sich eine deutliche Erhöhung der Bildschirmmedienzeiten von Kindern. Gaben die Haupterziehungsberechtigten 2014 noch eine tägliche Nutzungsdauer von im Schnitt 38 Minuten bei 2-3-jährigen Kindern an, stieg die Nutzungsdauer

auf durchschnittlich 66 Minuten pro Tag an. Bei 4-5-jährigen Kindern war der Anstieg noch höher: von 65 Minuten 2014 stieg der Bildschirmmedienkonsum auf 104 Minuten an (Behrens, P. & Rathgeb, 2015; Kieninger et al., 2021). Da die mini-KIM-Erhebung 2020 im Sommer 2020 durchgeführt wurde, sind etwaige Auswirkungen der Corona-Pandemie bereits sichtbar. Eine erhöhte Bildschirmmediennutzung im familiären Kontext waren u.a. Folgen von Maßnahmen im Zuge der Corona-Pandemie, insbesondere bei Familien in prekärer finanzieller Situation (Langmeyer et al., 2020).

Auswirkungen auf die kognitive und psychosoziale Entwicklung

Negative Auswirkungen einer ausufernden Bildschirmmediennutzung auf die körperliche, psychosoziale und kognitive Entwicklung von Kindern gelten heute als gut belegt, und zwar umso eindeutiger, je jünger die Kinder sind. An die Stelle früherer monokausaler Ursache-Wirkungs-Modelle sind dabei multifaktorielle Wirkmodelle auf Basis von Längsschnittdaten getreten, bei denen die Bildschirmmediennutzung auch dann als eigenständiger Erklärungsfaktor erhalten bleibt, wenn andere Einflussfaktoren bereits berücksichtigt wurden. In den folgenden Bereichen zeigen viele Studien negative Korrelationen zwischen erhöhtem Bildschirmmedienkonsum und der Entwicklung von Kindern (s. zusammenfassend GAIMH, 2022; Mößle, 2012; Mößle & Föcker, 2021; Nunez-Smith et al., 2008).

- Körperlich: Schlafstörungen, Übergewicht, Verzögerung der Bewegungsentwicklung
- Psychosozial: Auffälligkeiten im Sozialverhalten, verstärkte Aggression
- Kognitiv: schlechtere Leseleistungen, Verzögerung der Sprachentwicklung
- Sucht: erhöhte Gefährdung für Medienabhängigkeit

Daumenregeln der Medienwirkungsforschung

Die langfristige Bilanz von Chancen und Risiken hängt ab

1. vom Alter des Nutzenden: je jünger, desto schlechter,
2. von der Dauer der Nutzung: je länger, desto schlechter,
3. von Alltags- vs. Labor-/Schulsetting: experimentelle Studien/schulische Nutzung besser, Alltagsnutzung schlechter,
4. vom Zeitraum der Erfassung von Folgen: kurzfristig besser, langfristig schlechter,
5. von Verarbeitungshilfen: unbegleitete kindliche Nutzung ist schlechter.

Zeitverdrängung als Hauptfaktor bei jungen Kindern

Die „Verdrängungshypothese“ (Mößle, 2012) besagt, dass der Bildschirmmedienkonsum dem Säugling und dem Kind die Zeit raubt, die es für eine gelungene Entwicklung benötigt. Für diese Entwicklung ist der unmittelbare Kontakt mit der Welt und mit anderen Menschen mit allen Sinnen unverzichtbar (Spitzer, 2006). Die sensomotorische Unterforderung junger Kinder durch Bildschirmmedien, die mit Auge und Ohr und allenfalls ein wenig Haptik nur sehr wenige Sinne ansprechen, ist ein entscheidender Nachteil für die Entwicklung (Koch, S. C., Herbert & Bleckmann, 2017).

Interdependenz von Bildschirmmediennutzung in Setting Familie & Bildungseinrichtung

Während – grob gegliedert – zwei getrennte Forschungstraditionen existieren, die für das Setting Bildungseinrichtung und für das familiäre Setting der Frage nachgehen, welche Auswirkungen die Bildschirmmediennutzung auf die kindliche Entwicklung haben, findet sich im Alltag von Kindern, wie in *Abbildung 54* dargestellt, eine zunehmende Durchmischung von beiden Settings statt. So können etwa Ausstattungsquoten mit Bildschirmgeräten wie auch die Bildschirmnutzungsdauer im Elternhaus durch Einflüsse, wie die verpflichtende Nutzung digitaler Geräte für die Schule (z.B. Hausaufgaben, digitale Förderangebote/Unterricht) erhöht werden. So könnte indirekt die Botschaft „der Einsatz digitaler Medien ist entwicklungsförderlich“ vermittelt werden.

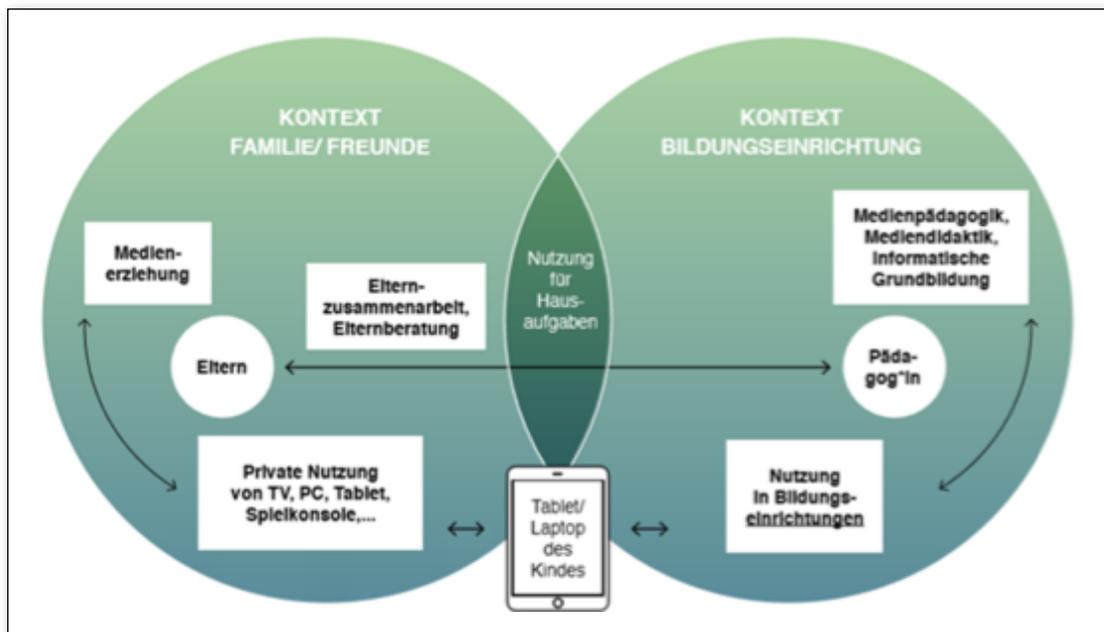


Abbildung 54 Interdependenz zwischen der Bildschirmmediennutzung von Kindern in den Settings Bildungseinrichtung und Familie (Hartong & et al., 2021)

„Mein Kind verpasst was“ – Ängste von Eltern bei Nicht-Digital-Kitas abbauen

In der Zusammenarbeit mit Eltern sollte auch auf die mögliche Elternsorge eingegangen werden, ihr Kind könne „digital abgehängt“ werden, wenn in der Bildungseinrichtung „versäumt“ werde, digitale Medien bereits für junge Zielgruppen einzusetzen.

Es kann zum Beispiel hilfreich sein, mit den Eltern gemeinsam an einem Elternabend bildschirmfreie Aktivitäten auszuprobieren, die in der Kita umgesetzt werden und in besonderer Weise geeignet sind, dass Kinder „fit fürs digitale Zeitalter“ werden (s. Abschnitte 6.1-6.6; z.B. Coding in Bewegung, Daumenkino, Binärsystem, Such- und Sortier-Algorithmen, Geheimsprachen/Ver-schlüsselung).

Fachkräfte machen medienbezogene Elternzusammenarbeit...

...mit Einsatz digitaler Bildschirmmedien	...ohne Einsatz digitaler Bildschirmmedien	
	...mit analogen Medien	...ohne „Medien“ im klassischen Sinne
Kita-Apps: Erlebnisse von Kindern mit Eltern durch Videos, Fotos etc. teilen	Eltern bekommen ausgedruckte Fotos oder gemalte Bilder von einem Ausflug	Kinder bringen gesammelte Beeren, Steine etc. mit nach Hause
Digitale Elternabend-Einladung	Kinder gestalten eine Einladung für den Elternabend	Fachkräfte oder Kinder laden Eltern in den Wald ein
		

Tabelle 25 Praxisbeispiele „Medienbezogene Elternzusammenarbeit“ mit Platz für weitere Ideen

Sammlung von Impulsfragen für Kita-Teams für eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Thema Medienbildung



Bereich 8 von 10: „medienbezogene Elternzusammenarbeit“

Introspektion:

- Wie reflektiere ich meinen eigenen Bildschirmmedienkonsum?
- Welche Funktion hat denn meine eigene Bildschirmmediennutzung (Stressbewältigung, Kontaktpflege)?
- Wie wünsche ich mir, dass mit mir gesprochen wird, wenn ich selbst in der Rolle von Mutter/Vater wäre?

Haltung:

- Wie können wir Eltern für die Problematiken, die mit elterlichem Bildschirmmedienkonsum im Beisein ihrer Kinder verbunden sind, sensibilisieren – ohne zu belehren?
- Make it a little less bad: Geben wir Eltern das Gefühl, dass auch schon kleine Schritte (z.B. etwas weniger Bildschirmzeit) wichtig sind und wir ihre Anstrengung dafür wertschätzen?
- Was sollte die Rolle der Kinder bei der Sensibilisierung von elterlichem Bildschirmmedienkonsum sein? Falls Kinder beteiligt sind: Bis zu welchem Punkt partizipieren die Kinder bei dem Thema und wann werden sie „instrumentalisiert“?

Perspektivübernahme:

- Wie viel wissen wir über die Mediennutzung des Kindes im privaten Setting bzw. der Eltern in Beisein des Kindes?
- Welche Funktionen haben Bildschirmmedien in der Familie (z.B. Belohnung, Babysitter)? Wie können wir mehr über diese Funktionen in Erfahrung bringen?
- Wie können wir eine Offenheit bewahren gegenüber uns (kulturell) fremd erscheinenden Verhaltensmustern?

In der Zusammenarbeit mit den Eltern Handlungsmöglichkeiten zu generieren:

- Welche Ressourcen gibt es in der Familie?
- Gibt es Momente im familiären Alltag, in denen schwierige Situationen, die sonst den Einsatz von Bildschirmmedien erfordern, auch ohne Bildschirmmedien gut funktionieren?
- Wie können wir Eltern bei der Entwicklung eigener Alternativen zu Bildschirmmedien unterstützen?
- Wie unterstützen wir Eltern dabei, ihre Ressourcen in Hinblick auf bildschirmmedienfreie Zeit zu aktivieren?
- Welche Möglichkeiten zur Eingrenzung von Technik bietet uns Technik (z.B. Kinderschutzsoftware auf Elterngeräten, time management software, time monitoring)?

Weiterbildung:

- Was brauchen wir als Team, um uns besser in die Eltern einfühlen zu können?
- Wo können wir uns Hilfe/Unterstützung (z.B. auch Supervision/Einzelsupervision) und weiterführende Informationen zum Thema medienbezogene

Fachkräfte: Ergebnisse zu „medienbezogener Elternzusammenarbeit“ aus der MünDig-Studie

Abbildung 55 zeigt, in welchem Alter die befragten Fachkräfte bestimmte Beispielaktivitäten (differenziert nach pädagogischer und technischer Unterstützung) als sinnvoll empfinden. Hier zeigt sich, dass die Fachkräfte insbesondere die Beispiele der pädagogischen Unterstützung vor allem im Krippen- und Kindergartenalter besonders sinnvoll finden. Damit unterscheiden sich die Kurvenverläufe teils stark von denen in den vorausgegangenen Bereichen 6.1. – 6.7, wo viele Kurven mit zunehmendem Alter der Kinder zugenommen haben. Insbesondere das Ansprechen der elterlichen Mediennutzung (Höchstwert 96% bei 6 Jahren) sowie auch das Einbringen von bildschirmfreien Freizeitideen (Höchstwert 88% bei 5-6 Jahren) finden Fachkräfte bereits im Kindergartenalter und weiter bis etwa 10 Jahren zu einem sehr hohen Anteil sinnvoll. Auch das Miteinbeziehen von Eltern beim Medienkonzept sowie das Unterstützen von Elternabsprachen finden im Kindergarten- und Grundschulbereich Anklang. Im höheren Alter nehmen hier die Zustimmungswerte wieder etwas ab. Ein deutlich geringerer Anteil der Fachkräfte findet es sinnvoll, Eltern bei der Installation von Kinderschutzsoftware zu unterstützen, wobei die Zustimmung gegen Ende des Kindergartenalters über einem Drittel liegt. Durchschnittlich 59% der Fachkräfte finden dann in der Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern im Alter von 7-14 Jahren diese Aktivität sinnvoll.

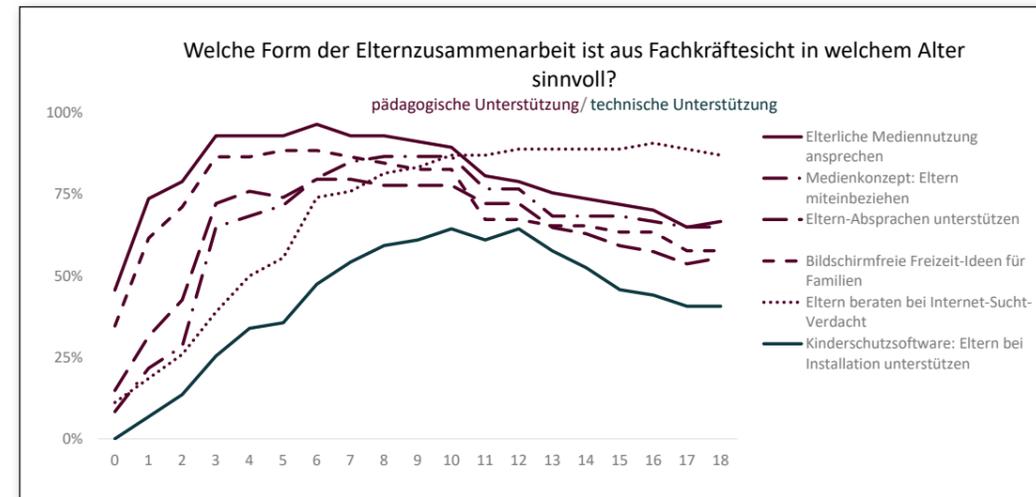


Abbildung 55 Welche Form der Elternzusammenarbeit ist aus Sicht von Natur/Wald-Kita-Fachkräften in welchem Alter sinnvoll?

Elternzusammenarbeit und Unterstützung bei der Medienerziehung: Fachkräfte...	n	gar nicht sinnvoll	fehlende Werte
...regen Eltern an, auf ihre eigene Mediennutzung im Beisein des Kindes zu achten	57	0	10
...beziehen die Eltern bei der Erarbeitung eines Medienkonzeptes ein	60	5	7
...unterstützen die Eltern dabei, sich in Fragen der Medienerziehung untereinander abzusprechen	54	8	13
...unterstützen die Eltern darin, Freizeit mit Ihrem Kind ohne Bildschirm zu gestalten	52	4	15
...beraten Eltern beim Verdacht auf süchtigen PC/Internet-Konsum des Kindes und vermitteln weiter	54	3	13
...unterstützen die Eltern bei der Installation von Zeitbegrenzungs- und Filtersoftware auf Geräten Ihrer Kinder	59	17	8

Tabelle 26 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 55

Eltern: Ergebnisse zu „medienbezogener Elternzusammenarbeit“ aus der MünDig-Studie

Etwas anders als bei den Fachkräften (s. Abbildung 55) sind die Zustimmungswerte für die Beispielaktivitäten bei den Eltern nicht ganz so hoch. Auch schätzen insgesamt etwa 11% der Eltern die abgefragten Beispielitems als „gar nicht“ sinnvoll ein. Die höchsten Zustimmungswerte erhalten die Items „Elterliche Mediennutzung ansprechen“ im Alter zwischen 3 und 12 Jahren (durchschnittlich zu 85%) sowie „Eltern beraten bei Internet-Sucht-Verdacht“ ab dem Alter von 10 bis 18 Jahren (durchschnittlich zu 95%) (s. Abbildung 57). Technische Unterstützung halten Eltern insgesamt im Vergleich zu den Fachkräften schon in früherem Alter der Kinder und auch zu einem höheren Anteil für sinnvoll.

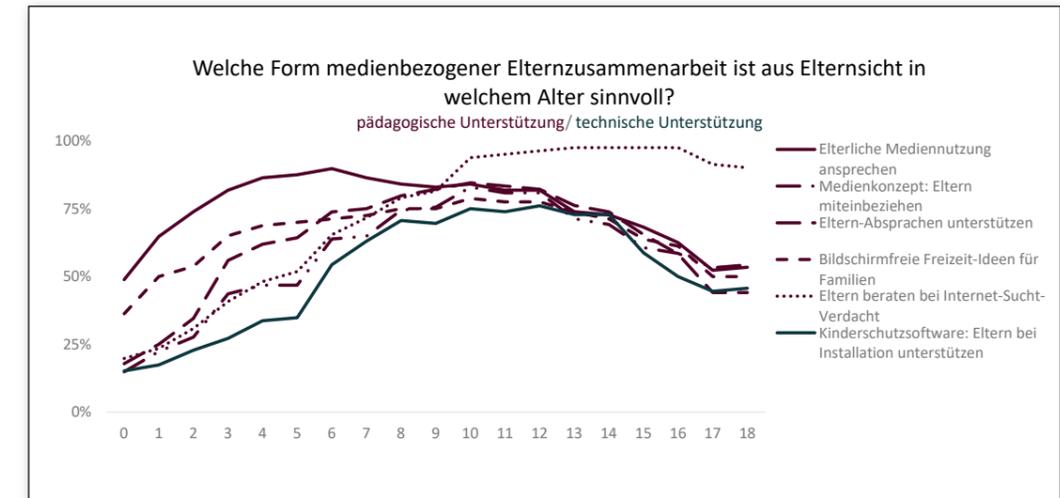


Abbildung 57 Welche Form der Elternzusammenarbeit ist aus Sicht von Natur/Wald-Kita-Eltern in welchem Alter sinnvoll?

Elternzusammenarbeit und Unterstützung bei der Medienerziehung: Fachkräfte...	n	gar nicht sinnvoll	fehlende Werte
...regen Eltern an, auf ihre eigene Mediennutzung im Beisein des Kindes zu achten	94	10	7
...beziehen die Eltern bei der Erarbeitung eines Medienkonzeptes ein	88	6	13
...unterstützen die Eltern dabei, sich in Fragen der Medienerziehung untereinander abzusprechen	92	14	9
...unterstützen die Eltern darin, Freizeit mit Ihrem Kind ohne Bildschirm zu gestalten	84	10	17
...beraten Eltern beim Verdacht auf süchtigen PC/Internet-Konsum des Kindes und vermitteln weiter	80	16	21
...unterstützen die Eltern bei der Installation von Zeitbegrenzungs- und Filtersoftware auf Geräten Ihrer Kinder	81	2	20

Tabelle 27 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 57

Gefragt nach der Umsetzung von Aktivitäten im Bereich „medienbezogene Elternzusammenarbeit“, geben die Fachkräfte deutlich häufiger an, mehr pädagogische als technische Unterstützung zu leisten. 17% der Fachkräfte unterstützen Eltern sehr häufig/häufig in diesem Bereich, insgesamt zwei von drei Fachkräften geben an, dies mindestens „eher selten“ umzusetzen. Technische Unterstützung bieten lediglich 2% der Fachkräfte den Eltern sehr häufig/häufig an. Mehrheitlich wird „technische Unterstützung“ gar nicht umgesetzt (s. Abbildung 56).

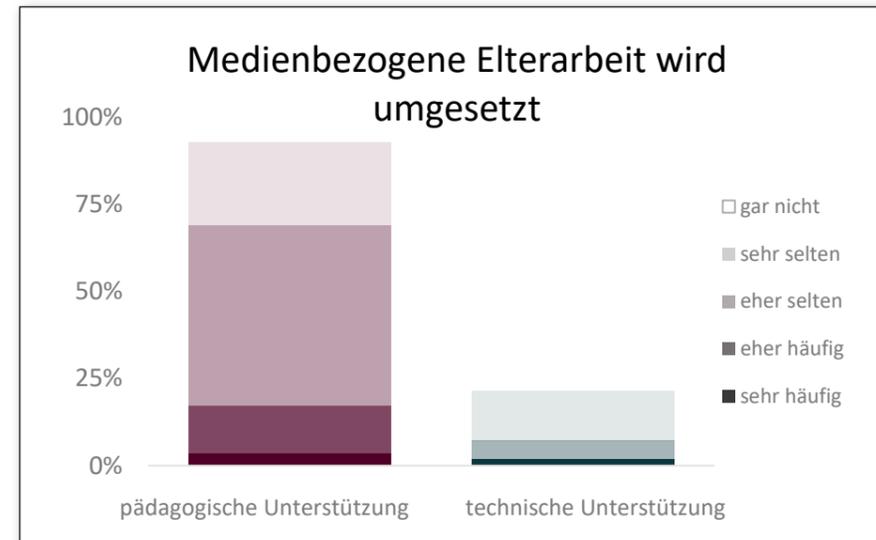


Abbildung 56 Häufigkeit Bereich Elternzusammenarbeit nach Angaben der Natur/Wald-Kita-Fachkräfte⁹⁰

90 Pädagogische Unterstützung: n=107, fehlende Werte=5, technische Unterstützung: n=107, fehlende Werte=7.

Insgesamt zeigt sich bei den Eltern hier eine deutlich weniger hohe Zufriedenheit mit der Umsetzung von „medienbezogener Elternzusammenarbeit“ in der natur- und waldpädagogischen Praxis (s. Abbildung 58) als in den vorangegangenen Bereichen 6.1–6.7. Diejenigen Eltern, die sich ein Urteil erlauben, geben zu etwas zwei Dritteln an, sie würden „zu selten“ pädagogische Unterstützung im Bereich der Medienbildung erhalten, nur ein Drittel erlebt die Häufigkeit als genau richtig. Im Bereich der technischen Unterstützung sind es etwas über die Hälfte, die sich mehr Unterstützung wünschen, und entsprechend knapp unter der Hälfte, die mit der Häufigkeit zufrieden sind. Es gibt in diesem Bereich auch im Vergleich zu den vorigen 7 Bereichen sehr hohe Werte der Unsicherheit („weiß nicht“) von einem Drittel bei der pädagogischen Unterstützung und fast der Hälfte bei der technischen Unterstützung.

In keinem Fall findet nach Elternansicht medienbezogene Elternzusammenarbeit, sowohl unter dem pädagogischen als auch dem technischen Aspekt, zu häufig statt.

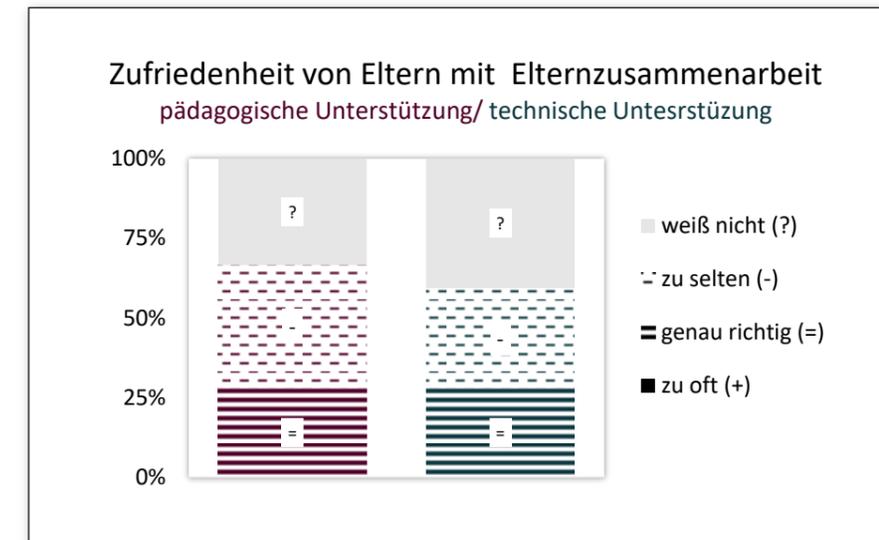


Abbildung 58 Zufriedenheit von Natur/Wald-Kita-Eltern mit dem Bereich medienbezogene Elternzusammenarbeit⁹¹

91 Pädagogische Unterstützung n=212, fehlende Werte=4; technische Unterstützung n=100, fehlende Werte=4.

6.9 Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken – Ressourcenorientierte Mediensuchtprävention

Für weiterführende sowie vergleichende Informationen zu diesem Abschnitt s. https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/MuenDig-Studie/Schutz_vor_digitalen_Risiken_MuenDig.pdf⁹²

Kinder ...⁹³



... erleben Gemeinschaft innerhalb der Gruppe (z.B. Geburtstagsrituale, Aufführungen)



... erleben die Kreisläufe der Natur (z.B. Klassen-Kaninchen, Kresse säen und ernten, Bauernhof-Ausflug)



... probieren Ideen für Freizeitgestaltung ohne Bildschirm aus (z.B. Spiele, Sportarten, Instrumente)



... begegnen Menschen außerhalb der KiTa/Schule (z.B. Handwerker:innen, Künstler:innen)



... erleben Unterstützung durch einen persönlichen Begleiter (Mentor, Pate)



... lernen negative Stimmungen zu erkennen und sich Hilfe zu holen

⁹² Letzter Abruf 18.07.2022.

⁹³ In der MünDig-Studie abgefragte Beispiel-Aktivitäten des Bereichs „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken“.

Theoretische Hinführung zu „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken“

Im Folgenden wird die Stärkung von Kindern im realen Leben zum Schutz vor Digital-Risiken behandelt. Es geht, anders ausgedrückt, um die langfristige und ressourcenorientierte Förderung einer „digitalen Resilienz“, also der Widerstandsfähigkeit gegenüber Risiken und Problemen, die im digitalen Zeitalter vermehrt auftreten können. Eine dritte Formulierung, die sich ebenfalls im vorliegenden Bericht findet, ist die ressourcenorientierte Medien(sucht)prävention, im Sinne der Vorbeugung gegen problematische Bildschirmmediennutzung bis hin zur Abhängigkeit von Online-Angeboten.

Präventionsverständnis & Präventionsforschung

In der Präventionsforschung wird grundsätzlich zwischen drei verschiedenen Formen der Prävention unterschieden: Der universellen Prävention, die sich an die allgemeine Bevölkerung richtet, der selektiven Prävention, die sich an Risikogruppen richtet, und der indizierten Prävention, die bei bereits Betroffenen einer Verschlechterung vorbeugen, Folgeschäden mindern oder Rückfälle vermeiden soll (National Institute of Drug Abuse, 1997). Zusätzlich wird unterschieden nach Ansätzen der Verhältnisprävention und der Verhaltensprävention.

- ➡ Die Verhaltensprävention setzt am Verhalten von Einzelpersonen an, mit dem Ziel, eine gesunde Entwicklung des Individuums zu fördern und problematisches/ungesundes Verhalten zu verhindern.
- ➡ Die Verhältnisprävention setzt an den Rahmenbedingungen an und hat zum Ziel, gesundheitsschädigende Strukturen wie hohe Verfügbarkeit und geringes Preisniveau von Suchtmitteln, ungesunde Systeme und Lebensbedingungen zu erkennen und zu verändern. Maßnahmen auf Ebene der Zugangsbeschränkungen (z.B. Verbot der Abgabe hochprozentiger Alkoholika und Zigaretten an Minderjährige), Verteuerung durch Steuern und auch Einschränkungen der Konsumumgebungen (z.B. Rauchverbote in Verkehrsmitteln oder Restaurants) etc. haben sich dabei als erheblich wirksamer erwiesen als Maßnahmen, „die sich mit Informationen und Appellen an Einzelpersonen wenden“ (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2011).

Jedoch werden Maßnahmen der Verhältnisprävention im Bereich der digitalen Süchte bisher noch zu wenig umgesetzt (Rehbein, Kalke, Bleckmann, Rüdiger & Mößle, 2014). Während bis vor kurzem in die Alterseinstufungen für Computerspiele beispielsweise das Suchtpotenzial eines Spiels gar nicht einbezogen wurde (Online-Poker ohne Geld erhielt eine Einstufung „ab 0 Jahren“), ist seit der Novellierung des Jugendschutzgesetzes von 2021 immerhin der Einbezug sogenannter „Interaktionsrisiken“, zu denen auch suchterzeugende Mechanismen gehören, möglich geworden (BMFSFJ, 2021). Verhältnisprävention im Großen kann aber auch statt an der Risikovermeidung direkt an der Gesundheitsförderung ansetzen, indem die Lebensbedingungen von Kindern durch Änderungen auf fiskalischer und legislativer Ebene verbessert werden, zum Beispiel durch finanzielle Begünstigung von hochwertiger Kinderbetreuung, auch durch Eltern und Tageseltern, durch Angebote hochwertiger Fremdbetreuung oder etwa Schaffung familienfreundlicher Infrastruktur (Spielplätze, Parks, Bolzplätze), die durch staatliche Förderung verbessert wird.

Zwischen Staat und Individuum: Settingbasierte Ansätze

Zwischen der obersten Ebene – staatliche Regelungen – und der Ebene des Individuums, gibt es jedoch eine Reihe von Zwischenebenen, den „Settings“ mit unterschiedlicher Reichweite. Das Elternhaus ist dabei dasjenige Setting, durch welches die Mediensozialisation von Kindern zumeist am stärksten geprägt wird, so dass sich eine Reihe von Einflussmöglichkeiten für die Prävention von Digital-Risiken bei den Kindern ergeben (s. *Tabelle 38*, 3. Spalte von links).

Im April 2022 erschien das online verfügbare Positionspapier (<https://www.gaimh.org/aktuelles-reader/positionspapier-digitale-medien-und-fruehe-kindheit.html>, letzter Abruf 18.09.2022) der Gesellschaft für seelische Gesundheit in der frühen Kindheit (GAIMH) mit verschiedenen Empfehlungen für eine Verbesserung der Verhältnisprävention von Digital-Risiken von Geburt an, aus denen hier eine Auswahl dargestellt ist.

- Integration von Fragen zur Rolle digitaler Medien im Familienalltag als festen Bestandteil sowohl der Vorsorgeuntersuchungen bei Schwangeren als auch der Kinder-Früherkennungs-Untersuchungen (Medienanamnese und Beratung mit zusätzlicher Finanzierung)
- Unterste Alterseinstufung für interaktive (Spiele/Apps) oder rezeptive (Filme/Videos) Bildschirmmedien (FSK und USK) ab 0 streichen und heraufsetzen auf ab drei Jahren.
- Integration der Thematik in Geburtsvorbereitungskurse für werdende Eltern und Spielegruppen sowie Finanzierung dieses zusätzlichen Inhalts
- Verbot der Bewerbung von Bildschirmmedienprodukten als entwicklungsförderlich, es sei denn, diese Aussagen sind mit Studien im Längsschnitt und mit Kontrollgruppe belegt (GAIMH, 2022)

Vielfalt der „Digital-Risiken“

Gerade weil in diesem Abschnitt der Fokus auf den universellen, ressourcenorientierten Präventionsmöglichkeiten liegt, sei eine Übersicht über Digital-Risiken für Kinder und Jugendliche vorangestellt. Diese lange Liste illustriert eindrücklich, dass eine jeweils eigene Präventionsstrategie für jedes der genannten Risiken nicht als realistisch angesehen werden kann. Wann immer es gelingt, „mehrere Fliegen mit einer Klappe zu schlagen“, also Prävention und Gesundheitsförderung so auszugestalten, dass sie vor multiplen Risikoverhaltensweisen schützen kann, ist viel gewonnen. Der Gefährdungsatlas der Bundesprüfstelle (Brüggen et al., 2019)⁹⁴ für jugendgefährdende Medien enthält Ausführungen zu insgesamt 30 potenziell gefährdenden Verhaltensweisen im Umgang mit digitalen Medien in alphabetischer Reihenfolge:

Algorithmische Empfehlungssysteme von Online-Inhalten	Gewalthaltige Computer-/Konsolenspiele und Spiele-Apps	Remix- und Sharing-Kultur (Urheberrechtsverletzungen)
Bewerbung und Verbreitung gesundheitsgefährdender Substanzen am Beispiel Legal-Highs	Hate Speech	Selbstverletzendes Verhalten
Cybergrooming	Identitätsdiebstahl/„gehackt werden“	Self-Tracking
Cybermobbing (auch Cyberbullying)	Immersionales Erleben durch Virtual Reality Influencer	Sexting
Cybersex, Cyberstalking	Internetsucht und exzessive Nutzung, Kettenbriefe	Smart Speaker und vernetztes Spielzeug
Extremistische Inhalte	Kontakt- und Dating-Apps	Suizidforen
Exzessive Selbstdarstellung	Kostenfallen, Online-Werbung und Werbeverstöße	Streaming/non-linearer Zugang zu Bewegtbildern und Audiodateien
Fakeprofile und Fakeaccounts	Pornografie und Posendarstellungen	Tasteless-Angebote
Fear of missing out	Pro-Ana-/Pro-Mia-Foren, Profilbildung und –auswertung	Überzeichnete Geschlechterrolle
Gesundheitsgefährdende Challenges	Propaganda (inkl. Fake News)	Viren und Schadprogramme

Tabelle 28 Übersicht über Digital-Risiken, s. auch Brüggen et al. (2019))

⁹⁴ Der Gefährdungsatlas ist über die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien kostenlos erhältlich, <https://www.bzki.de/bzki/service/publikationen/gefaehrungsatlas-digitales-aufwachsen-vom-kind-aus-denken-zukunftssicher-handeln--175506>, letzter Abruf 18.10.2022.

Diese Aufzählung beschränkt sich jedoch auf solche Gefährdungen, die mehr oder weniger direkt von den rezipierten oder produzierten Medieninhalten abhängen. Die nicht so sehr vom Inhalt, sondern von der Nutzungszeit abhängigen Auswirkungen von Bildschirmmedienkonsum auf Kindergesundheit sind damit noch gar nicht genannt. Tatsächlich steht nach jahrzehntelangen Forschungsbemühungen in der Medienwirkungsforschung heute außer Frage, dass ein erhöhter Bildschirmmedienkonsum in den frühen Phasen der Kindheit zusätzlich noch mit weiteren negativen Einflüssen auf die kindliche Entwicklung in Zusammenhang steht (für einen Überblick über den Forschungsstand s. GAIMH, 2022 sowie die „Daumenreglen“ in Abschnitt 6.8).

Möglichkeiten zum Schutz von Kindern vor Digital-Risiken

In *Tabelle 30* sind unterschiedliche Möglichkeiten dargestellt, wie Kinder vor Digital-Risiken geschützt werden könnten. Die Darstellung geht auf vorangegangene Versuche zurück, das Feld zu strukturieren (Bleckmann & Möhle, 2014; Rehbein et al., 2014) und enthält zunächst alle möglichen Herangehensweisen, also auch solche, für die nach derzeitigem Forschungsstand kein Nachweis einer Wirksamkeit besteht.

Präventionsansatz		(direkt) in der KiTa/Schule	(indirekt) über Eltern Prävention von Digital-Risiken im Setting Elternhaus	Verhältnis-Prävention im Großen
Kinder stärken	Kinder im Leben stärken (Salutogenese/Resilienz)	... als Einzelpersonlichkeit	... Eltern unterstützen, Kinder als Einzelpersonlichkeit zu stärken	Mehr Zeit und Raum für Kinder: familienfreundliche Arbeits- und Wohnbedingungen, Spielplätze, Sportvereine, Musikschulen
		... im sozialen Miteinander (Gruppe/Klasse/Beziehung zu Fachkräften)	... Eltern unterstützen, Kinder im sozialen Miteinander zu stärken (Familie/Geschwister/Nachbarn)	
Risiken mindern	Reden. Aufklärung und Nein-Sagen Lernen	...social resistance training für Kinder (Nein-Sagen lernen)	... Eltern unterstützen, sozialem Druck zu widerstehen (AADDA = Alle anderen dürfen das aber)	... Verteuerung für Online-Unterhaltungsangebote (Steuer), unterste Alterskategorie FSK/USK von „ ab 0“auf „ab 3“ anheben, anbieterseitigen/netzseitigen Jugendschutz verbessern, Jugendschutzgesetzgebung umsetzen etc.
		... Aufklärung von Kindern über Digital-Risiken	... Eltern über Digital-Risiken für Kinder aufklären	
	Verfügbarkeit reduzieren	Unterricht: Geräteinsatz später beginnen	Eltern ermutigen, Geräte später anzuschaffen	
		Technische Schutzoptionen (Zeitbegrenzung/Filter)	Eltern bei Umsetzung technischer Schutzoptionen unterstützen	
	Private Geräte: Nutzung einschränken („Handyregeln“)	Eltern bei Umsetzung von Familien-Handy/Smartphone-Regelungen beraten		

Tabelle 29 Kinder vor Digital-Risiken schützen –Systematik von Präventionsansätzen, die von Bildungseinrichtungen (Kita und Schule) ausgehen bzw. auf höhergeordneter verhältnispräventiver Ebene ansetzen (rechte Spalte)

(Un-)Wirksamkeit von Aufklärung und Abschreckung

In *Tabelle 30* sind die eindeutig der Verhaltensprävention zuzuordnenden Herangehensweisen durch eine schwarze Umrandung zusammengefasst. Es handelt sich dabei um Maßnahmen, die im Setting von Bildungseinrichtungen direkt auf das Verhalten von Kindern abzielen. Um die Grenzen und Möglichkeiten der direkten Prävention besser einschätzen zu können, ist zunächst bedeutsam, dass die Annahme, durch Förderung technischer Fertigkeiten könne ein Schutz vor Digital-Risiken für Kinder bewirkt werden, empirisch nicht bestätigt werden kann. Im Gegenteil:

Je höher die technischen Bedienkompetenzen für digitale Medien bei asiatischen Jugendlichen sind, und zwar sowohl die *technical use skills*, also schon vorhandene Fähigkeiten, also auch die *emerging technology skills*, also die Fähigkeit, sich neue Technologien rasch zu erschließen, desto höher ist das Risiko für Internetsucht und für einen Kontakt mit problematischen Inhalten wie Gewalt und Pornografie im Internet (Leung & Lee, 2011). Aufschlussreich erscheint hierfür auch eine zweite Studie, die „EU Kids Online“-Studie, die unter anderem das Verhältnis zwischen Medienkompetenz im Sinne technischer Bedienfertigkeit und dem Risiko für Internetsucht untersucht hat. Das Ergebnis war, dass es zumindest bei psychisch stabilen Jugendlichen keinen signifikanten Zusammenhang gibt. Bei Jugendlichen hingegen, die psychische Vulnerabilitäten aufwiesen, gab es, wie in der asiatischen Studie, eine Korrelation zwischen hoher technischer Kompetenz und einem hohen Risiko für Mediensucht (Helsper, 2014).

Ein Beispiel aus einem anderen Präventionsbereich stellt eine Untersuchung von Jeong und Lee (2013) dar: Mehrere kognitiv basierte Präventionsprogramme gegen Mobbing verstärkten tatsächlich das Mobbingverhalten bei der Zielgruppe.

Zu bestimmten Zeitpunkten der Persönlichkeitsentwicklung kann es produktiv sein, die Anwendungs- und Reflexionsfähigkeiten direkt zu fördern, um Kinder vor Digital-Risiken zu schützen. Je jünger die Kinder sind und je stärker der Druck in Richtung ungesunder Konsummuster, der durch das betreffende Medium ausgeübt wird, desto weniger erfolgversprechend sind jedoch Ansätze der Aufklärung und der technischen Befähigung.

Kommt die „Prävention von Digital-Risiken“ als isolierte Aufklärungsaktivität zu früh, dann wirkt sie langfristig eher kontraproduktiv.

Deutlich bessere Aussichten auf Wirksamkeit zur Prävention von Digital-Risiken haben dagegen folgende Herangehensweisen:

- die Einschränkung der Geräteverfügbarkeit (Mößle & Bleckmann, 2015),
- „screen time reduction“-Ansätze (s. für Reviews zu deren Wirksamkeit Schmidt et al., 2012; Wahj, Parkin, Beyene, Uleryk & Birken, 2011)
- „life skills training“-Ansätze (Bleckmann & Mößle, 2014)

Social Resistance – „Nein-Sagen“

Eine weitere verbreitete Präventionsstrategie ist die Unterstützung von Kindern beim „Nein-Sagen“. Auf das Angebot, Drogen/Alkohol zu konsumieren oder eine Zigarette zu rauchen, sollen Kinder im Rollenspiel üben, sich dem sozialen Druck in Richtung einer ungesunden Verhaltensweise entgegenzustellen („Peer Resistance Skills“). Diese Vorgehensweise erweist sich für verschiedene ungesunde Verhaltensweisen mehrheitlich als wirkungsvoll, unter ungünstigen Rahmenbedingungen jedoch als unwirksam (Donaldson, Graham, Piccinin & Hansen, 1995; Wolfe, Crooks, Chiodo, Hughes & Ellis, 2012).

Kohärenzgefühl, Salutogenese und Resilienz

Wer sein eigenes Leben als sinnvoll, verstehbar und durch eigene Tätigkeiten beeinflussbar erlebt, der hat gute Chancen, gesund zu bleiben und auch nach Krankheiten wieder gesund zu werden.

Antonovsky (1997) nennt dies die drei Unterdimensionen des Kohärenzgefühls: Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit/Bedeutsamkeit. Dabei hat „Sinnhaftigkeit“ eine große Nähe zu dem, was sich in den Berechnungen des Gesundheitsforschers (Grossarth-Maticek, 2002) als wichtigster positiver Einzelfaktor für die Gesundheit erwies, nämlich eine Ausprägung von haltgebender Spiritualität, die er als spontanes Gottvertrauen bezeichnet. Die Resilienzforschung (Werner, E. E. & Smith, 1982) untersucht Bedingungen und Eigenschaften von Menschen, die dazu beitragen, dass sie unter adversen Bedingungen dennoch gesund bleiben. Erkenntnisse zur Entstehung von Resilienz bestätigen und ergänzen die Untersuchungen von Antonovski und sind auch für das Kindergartenalter anwendbar (Wustmann, 2004). Die Literatur zu Schutzfaktoren, die zu höherer Resilienz beitragen, stellt wiederum Bezüge zu den Überlegungen aus der Embodiment- und Embeddedness-Forschung her. So wird immer wieder festgestellt, dass Menschen, die in der Kindheit zu mindestens einem Erwachsenen eine enge, tragfähige, vertrauensvolle Beziehung aufbauen konnten, gegen viele beeinträchtigende Lebensumstände eine hohe Widerstandsfähigkeit aufwiesen. Eine große Rolle spielte auch die Überzeugung, durch das eigene Handeln im Leben einen Unterschied machen zu können (Selbstwirksamkeitserwartung).

Zusammengefasst nennt die Resilienz- und Salutogeneseforschung folgende Aspekte, die sich als langfristig wirksam zur Förderung eines gesunden, gelingenden Lebens erweisen:

- Tragfähige Beziehungen im echten Leben aufbauen
- Selbstwirksamkeit erleben
- Möglichkeiten kennen, mit Stress umzugehen
- Eigene und fremde Gefühle wahrnehmen können
- Möglichkeiten kennen, Probleme zu lösen
- Sinnhaftigkeit erleben

Werden diese Fähigkeiten gestärkt, haben Präventionsprogramme Erfolg – und zwar über die Grenzen sehr unterschiedlicher Problemverhaltensweisen hinaus.

Die Arbeitsgruppe von Rumpf, H.-J. et al. (2017) spricht dabei folgende konkrete Empfehlungen zur Prävention digitaler Süchte aus. Diese Empfehlungen haben eine hohe Übereinstimmung mit den Empfehlungen der Resilienz- und Salutogeneseforschung:

- „(Erfolgs-)Erlebnisse und Selbstwirksamkeit im realen Leben fördern
- Autonomie auch im Umgang mit Misserfolgen unter der Bewältigung von stressreichen Situationen im realen Leben fördern
- Begleitung und Unterstützung der erwachsenen Bezugspersonen, damit sie zu medienkompetenten Ansprechpartnern für Kinder und Jugendliche werden, z. B. zur Verarbeitung kindlicher Medienerlebnisse
- Alters- und entwicklungsgemäße Reduzierung der Nutzungszeiten und Ausstattungsquoten bezüglich digitaler Medien“

Salutogenese & Übereinstimmungen zur Natur- und Waldpädagogik

Vergleicht man diese Empfehlungen mit den in Abschnitt 2.3 beschriebenen Stärken der Natur- und Waldpädagogik (Selbstwirksamkeit, Resonanz, Zugehörigkeit, Partizipation, Ununterbrochenheit etc.), so ergeben sich sehr hohe Übereinstimmungen. Nach den Erkenntnissen aus der dort genannten Interviewstudie (Bleckmann & Jukschat, 2015) können real unerfüllte Sehnsüchte, erstens nach Zugehörigkeit, zweitens nach Anerkennung für Leistung und drittens nach Autonomie in virtuellen Welten scheinbar Erfüllung finden. Werden sie real erfüllt, dürfte dies gegen digitale Süchte vorbeugend wirken. Somit hat die Natur- und Waldpädagogik ein großes Potenzial für die ressourcenorientierte Prävention von Digital-Risiken.

Alternativen kennenlernen

In der Medienforschung wird auch die Frage behandelt, welchen Nutzen und welche Belohnung der Mediennutzende bei der Verwendung der Medien erlebt. Marina Krčmar hat den Uses and Gratifications-Ansatz aus den Kommunikationswissenschaften um eine systemvergleichende Perspektive erweitert, auf Basis von qualitativen Interviews mit Nichtfernsehern. Sie arbeitete heraus: „Die meisten Nichtfernseher entschieden sich gegen die Fernsehnutzung, gerade weil sie ihre Bedürfnisse auf eine Art und Weise befriedigen wollten, die ihnen passender erschien als Fernsehen“ (Krčmar, 2009, S. 208). Sie fällten also im Grunde keine Anti-Fernseh-Entscheidung, sondern eine Pro-Real-Life-Entscheidung.

Die erweiterte Frage lautet also: Wird der Nutzen und die Belohnung, die eine Person anstrebt, langfristig besser durch das Medium oder durch eine alternative Handlungsoption bedient? Diese Erweiterung kann auch als Ansatz zur Medien-Prävention interessant sein: Wer Alternativen zum Bildschirm für die Befriedigung eigener Bedürfnisse kennenlernen durfte, ist weniger anfällig für Mediensucht⁹⁵.

Kinder werden im Leben gestärkt zum Schutz vor digitalen Risiken....

...mit Einsatz digitaler Bildschirmmedien	...ohne Einsatz digitaler Bildschirmmedien	
	...mit analogen Medien	...ohne „Medien“ im klassischen Sinne
Videos mit Entspannungsmusik an einem Wohlfühlort	Fantasiereise	Verbundenheit mit der Natur „Das ist mein Lieblingsplatz“
Stressmanagement-App	Kinder-Yoga, Rückzugsort in der Kuschelecke	Ruhige, natürliche, entschleunigte Umgebung
Video/Interview über das Leben auf dem Bauernhof	Besuchstag auf dem Bauernhof	Kontakt zu Jäger:innen, Förster:innen, Landwirt:innen
Chat-Gruppen	Gemeinsame Aufführung bei einem Sommerfest	Gemeinsame Erlebnisse in der Natur, z.B. gemeinsam einen Unterschlupf bauen bei Regen
		

Tabelle 30 Praxisbeispiele „Kinder stärken zum Schutz vor digitalen Risiken“ mit Platz für weitere Ideen

⁹⁵ Diese Überlegung wird im Modell „Turm der Medienmündigkeit“ Bleckmann (2018a), s. *Abbildung 2* mit den „Selektionsfähigkeiten“ als übergreifend stabilisierendem Element einer selbstbestimmten Mediennutzung aufgegriffen.

Sammlung von Impulsfragen für Kita-Teams für eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Thema Medienbildung



Bereich 9 von 10: „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken“

Aktivitäten in der Kita:

- Schatzsuche: Was machen wir alles schon tolles in unserer Einrichtung/im pädagogischen Alltag, wobei/womit Kinder im Leben gestärkt werden – im Einzel und in der Gemeinschaft – zum Ausgleich für einen häufig digital-reizüberfluteten Alltag?
- Wie gestalten wir unsere Beziehungen zu den Kindern in einer vertrauensvollen und wertschätzenden Umgebung? Was hilft uns dabei? Was hindert uns daran?
- Zu welcher Fachkraft in der Einrichtung hat das Kind eine besonders gute Beziehung? Wann fühlt sich das Kind besonders wohl?
- Wie können wir eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Kind und Eltern fördern, damit so auch die kindliche Resilienz gestärkt wird?
- Welche weiteren wertvollen Bezugspersonen außerhalb des Elternhauses hat das Kind? Wie kann man diese Beziehung ausbauen?
- Welche bildschirmfreien Aktivitäten können wir in der Kita anleiten, die Kinder auch ohne Zutun ihrer Eltern zu Hause weiterführen können?
- Wie kann ich Eltern dabei unterstützen, ihre Ressourcen in Hinblick auf bildschirmmedienfreie Zeit zu aktivieren?
- Wie können wir Eltern unterstützen bei der Weitervermittlung/Anbindung an Vereine, Pat:innenprogramme, ...?

Mit folgenden Fragen können Pädagog:innen/pädagogische Teams Eltern dazu anregen, sich durch eigene Reflexion mit ihrer Medienbiografie und Bildschirmmediennutzung auseinanderzusetzen, die Perspektive des Kindes einzunehmen und eigene bildschirmfreie Ressourcen zu aktivieren:

- Was macht Ihr Kind besonders gerne (Aktivitäten ohne/mit Bildschirm)?
- Was haben Sie früher gerne gespielt? War das eher alleine oder mit den Eltern? Waren das eher Aktivitäten ohne oder mit Bildschirm? Wann haben Sie sich als Kind besonders frei gefühlt?
- Und was machen Sie jetzt besonders gerne?
- Wann haben Sie in letzter Zeit eine schöne Zeit mit ihrem Kind erlebt? Und wie ist das aus Sicht ihres Kindes?

Fachkräfte: Ergebnisse zu „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken“ aus der MünDig-Studie

Es zeigt sich deutlich bei allen sechs genannten Beispielaktivitäten, dass diese in hohem Maße als sehr sinnvoll angesehen werden. Die Aktivitäten „bildschirmfreie Freizeitideen ausprobieren“, „Naturkreisläufe erleben“, „Gemeinschaftserlebnisse erleben“ sowie „Handwerker:in/Künstler:in-Begegnungen außerhalb der Kita schaffen“ werden durchgehend bereits im Krippenalter von einem hohen Anteil der Befragten, sowie von fast allen Befragten spätestens ab einem Alter von 5 Jahren als sinnvoll angesehen. Die beiden Items, die das Stärken von Kindern als Einzelpersonlichkeit repräsentieren („Unterstützung durch persönliche Begleiter 1:1“ und „negative Stimmungen bewältigen können“) erreichen ab einem Alter von etwa 8 Jahren fast vollständige Befürwortung (s. Abbildung 59). Dies ist der einzige der 10 Vertiefungsbereiche, in welchem kein einziger Befragter (weder unter den Fachkräften noch den Eltern) die Angabe „gar nicht“ gemacht hat.

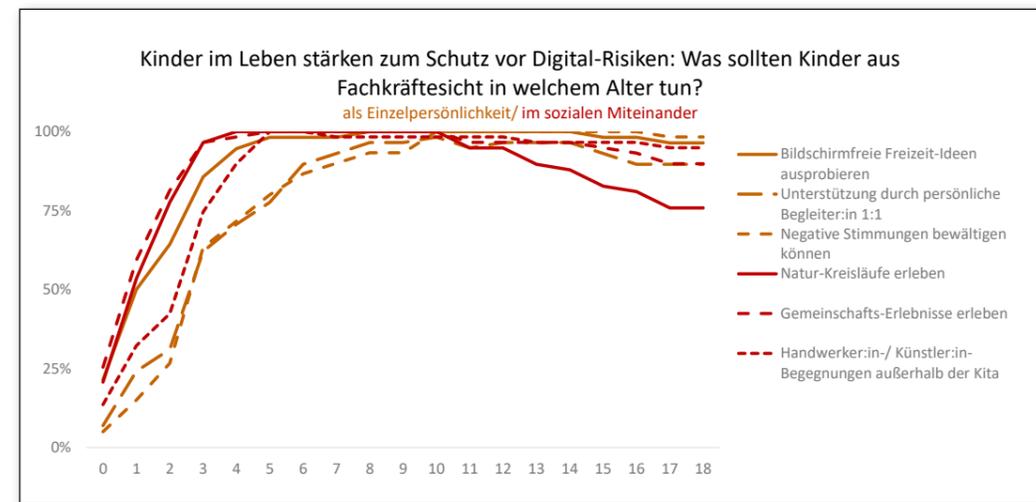


Abbildung 59 Was sollten Natur/Wald-Kita-Fachkräfte aus ihrer Sicht in welchem Alter tun? Bereich Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken

Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken: Kinder...	n	gar nicht sinnvoll	fehlende Werte
...probieren Ideen für Freizeitgestaltung ohne Bildschirm aus (z.B. Spiele, Sportarten, Instrumente)	56	0	10
...erleben Unterstützung durch persönliche Begleiter (Mentor:in, Pate/Patin)	58	0	8
...lernen negative Stimmungen zu erkennen und holen sich Hilfe	60	0	6
...erleben die Kreisläufe der Natur (z.B. Klassen-Kaninchen, Kresse säen und ernten, Bauernhof-Ausflug)	58	0	8
...erleben Gemeinschaft innerhalb der Gruppe (z.B. Geburtstagsrituale, Aufführungen)	59	0	7
...begegnen Menschen außerhalb der Kita (z.B. Handwerker:in, Künstler:in)	59	0	7

Tabelle 31 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 59

Eltern: Ergebnisse zu „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken“ aus der MünDig-Studie

Gefragt danach, welche Beispielaktivitäten des Bereichs „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken“ die Eltern in welchem Alter als sinnvoll empfinden, zeigt sich, dass die Befragten alle Items bereits in einem sehr frühen Kindesalter als sinnvoll empfinden (s. Abbildung 61). Insbesondere „Bildschirmfreie Freizeit-Ideen mit Kindern ausprobieren“, „Gemeinschaftserlebnisse erleben“, „Naturkreisläufe erleben“ und schätzen fast alle Eltern bereits ab einem Alter von etwa drei Jahren als sinnvoll ein. Begegnungen außerhalb der Kita zu schaffen, etwa mit Handwerker:innen oder Künstler:innen, wird ab einem Alter von sechs Jahren von annähernd 100% der Eltern als sinnvoll bewertet. Diese Zustimmung bleibt bis zum Alter von 18 Jahren bei den Items „Bildschirmfreie Freizeitideen ausprobieren“ und „Gemeinschaftserlebnisse erleben“, nimmt jedoch bei „Naturkreisläufe erleben“ wieder ab. Die Items „Unterstützung durch persönliche Begleitung“ und „Negative Stimmungen bewältigen können“ werden ähnlich wie bei den Fachkräften (s. Abbildung 59) erst zu einem etwas späteren Zeitpunkt als sinnvoll eingeschätzt.

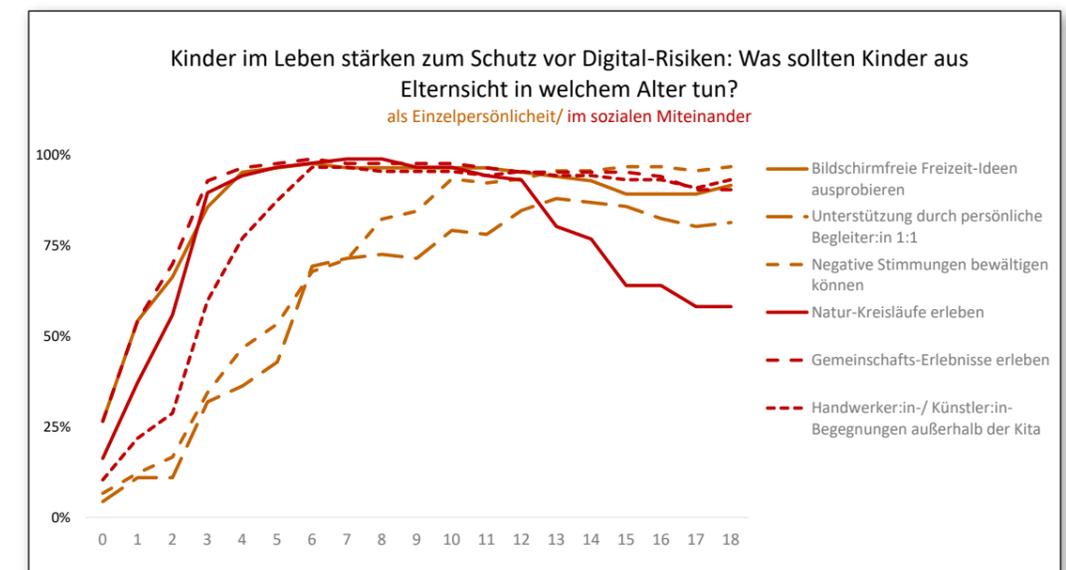


Abbildung 61 Was sollten Fachkräfte aus Sicht von Natur/Wald-Kita-Eltern in welchem Alter tun? Bereich Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken

Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken: Kinder...	n	gar nicht sinnvoll	fehlende Werte
...probieren Ideen für Freizeitgestaltung ohne Bildschirm aus (z.B. Spiele, Sportarten, Instrumente)	83	0	16
...erleben Unterstützung durch persönliche Begleiter (Mentor:in, Pate/Patin)	91	4	8
...lernen negative Stimmungen zu erkennen und holen sich Hilfe	90	0	9
...erleben die Kreisläufe der Natur (z.B. Klassen-Kaninchen, Kresse säen und ernten, Bauernhof-Ausflug)	86	0	13
...erleben Gemeinschaft innerhalb der Gruppe (z.B. Geburtstagsrituale, Aufführungen)	83	0	16
...begegnen Menschen außerhalb der Kita (z.B. Handwerker:in, Künstler:in)	87	0	12

Tabelle 32 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 61

Gefragt nach der Häufigkeit der Umsetzung von Aktivitäten, die Kinder im Leben zum Schutz vor digitalen Risiken stärken, geben 9 von 10 Fachkräften an, Kinder sehr häufig im sozialen Miteinander zu stärken. Das ist mit Abstand der höchste Wert für die Angabe „sehr häufig“ in der gesamten Studie: Es werden sonst durchgehend Werte von unter 50% angegeben. Was die Stärkung von Kindern als Einzelpersonlichkeit angeht, so geben hier mehr als drei von vier Fachkräfte an, dies sehr häufig umzusetzen, womit der zweithöchste Wert in der Befragung erreicht wird. (s. *Abbildung 60*). Die restlichen Fachkräfte geben an, die Aktivitäten eher häufig umzusetzen (Ausnahme: als Kinder Einzelpersonlichkeit stärken: 3% „eher selten“).



Abbildung 60 Häufigkeit nach Angaben der Natur/Wald-Kita-Fachkräfte⁹⁶

⁹⁶ Kinder als Einzelpersonlichkeit im Leben stärken: n=107, fehlende Werte=3, Kinder im ihrem sozialen Miteinander im Leben stärken: n=107, fehlende Werte=3.

Die Eltern zeigen sich überwiegend sehr zufrieden mit den Aktivitäten zur Stärkung des Kindes zum Schutz vor digitalen Risiken: 70% „genau richtig“ bei der kindlichen Stärkung als Einzelpersonlichkeit sowie 72% bei der Stärkung im sozialen Miteinander. Im Abgleich mit *Abbildung 60* kann die Angabe „genau richtig“ hier anders als in vielen anderen Vertiefungsbereichen nur als Zustimmung zur Umsetzung, keinesfalls als Zufriedenheit mit einer Nicht-Umsetzung verstanden werden. Einige Eltern wünschen sich in diesem Bereich noch mehr derartige Aktivitäten: 16% der befragten Eltern empfinden sowohl die Stärkung als Einzelpersonlichkeit als auch im sozialen Miteinander noch als „zu selten“ in Natur- und Waldkindergärten umgesetzt.

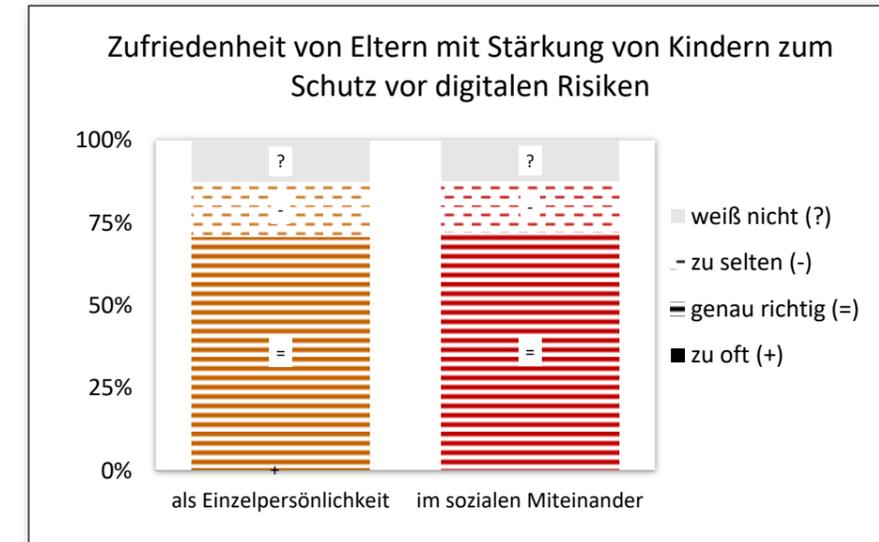


Abbildung 62 Zufriedenheit von Natur/Wald-Kita-Eltern mit dem Bereich Stärkung von Kindern zum Schutz vor digitalen Risiken⁹⁷

⁹⁷ Stärkung als Einzelpersonlichkeit n=99, fehlende Werte=3; Stärkung im sozialen Miteinander n=99, fehlende Werte=2.

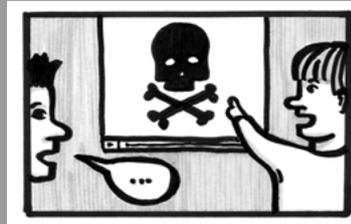
6.10 Verarbeitung belastender Medienerlebnisse

Für weiterführende sowie vergleichende Informationen zu diesem Abschnitt s. https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/MuenDig-Studie/Verarbeitung_belastender_Medienerleb_MuenDig.pdf ⁹⁸

Pädagogische Fachkräfte⁹⁹ ...



... ermutigen Kinder dazu, offen über Medienerlebnisse zu sprechen



... schauen gemeinsam Filmszenen an und reden darüber...



... ermutigen dazu, Bilder oder Plastiken zu Medienerlebnissen zu gestalten



spielen und reflektieren gemeinsam Computerspielszenen



... regen zu Rollenspielen zum Medienerlebnis an, die anders/gut ausgehen



... regen zum Filmen eigener „gestellter“ Gewaltszenen (z.B. Ketchup als Blut) an

⁹⁸ Letzter Abruf 18.07.2022.

⁹⁹ In der MünDig-Studie abgefragte Beispiel-Aktivitäten des Bereichs „Verarbeitung belastender Medienerlebnisse“.

Theoretische Hinführung zur „Verarbeitung belastender Medienerlebnisse“

Die Rolle des Lebensweltbezugs von Kindern in der pädagogischen Praxis

Seit der Novellierung des Sozialgesetzbuchs VIII im Jahr 2008 ist die Orientierung von Kitas an den Bedingungen des „geografischen, emotionalen und mit Beziehungen gestalteten Raums“ und damit die Zusammenarbeit und Vernetzung zwischen Betreuungspersonen und Erziehungsberechtigten zum Wohl des Kindes und „zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses“ ein gesetzlich verankerter Auftrag (Bundesministerium der Justiz, 2022). Das bedeutet aber nicht, dass alle Handlungsmuster, die Kinder in ihrem Alltag erleben, ebenfalls in Kitas integriert werden müssen. Die Auseinandersetzung von Fachkräften mit der digitalen und medialen Lebenswelt von Kindern und deren Einbezug in den pädagogischen Alltag ist jedoch essenziell.

Ein Beispiel zur Frage der Rolle des Lebensweltbezugs aus dem Bereich der Gesundheitserziehung soll dies verdeutlichen und Schlussfolgerungen auf den Umgang mit der medialen Lebenswelt von Kindern zulassen:

Der Konsum ungesunder Nahrungsmittel wie stark gesüßter Getränke oder stark salz- und fett-haltiger Speisen, z.B. Pommes frites oder Cola, gehört in der Lebenswelt vieler Kleinkinder zum Alltag. In Bildungseinrichtungen kann beispielsweise hierauf reagiert werden, indem gesunde Nahrungsmittel und Getränke für Kinder zur Verfügung stehen, Kinder etwa bei der Beschaffung und Zubereitung gesunder Speisen mit einbezogen oder über gesunde Ernährung aufklärungs-basiert informiert werden. Dadurch werden zu den etwaigen ungesunden Ernährungsmustern aus dem Elternhaus Alternativen angeboten und neue Handlungsmuster in die kindliche Lebenswelt eingebracht. An diesem Beispiel zur Gesundheitserziehung zeigt sich, dass die Bezugnahme auf die Lebenswelt eines Kindes nicht gleichzusetzen ist mit dem Ausagieren und der Umsetzung gleicher Handlungsmuster wie im Sozialraum oder Elternhaus der Kinder: Es scheint im Rahmen dieses gesundheitspädagogischen Beispiels nicht sinnvoll, das Essen von Pommes oder das Trinken von Cola in der Kita oder der Schule anzubieten. Tatsächlich engagieren sich Gesundheitsexpert:innen auf der ganzen Welt dafür, Ausschank, Verkauf und Bewerbung von stark gesüßten Getränken an Bildungseinrichtungen durch gesetzliche Regelungen zu verhindern, da sich Selbstbeschränkungen durch die Herstellerfirmen als unwirksam erweisen. Es zeigt sich in der Gesamtschau, dass neben Einzelbelegen für eine kurzfristig förderlichen Wirkung, vielfache Belege für langfristig negative Auswirkungen von Bildschirmmediennutzung im Kindergartenalter existieren bzw. deren Einsatz aus entwicklungspsychologischer Sicht nicht empfehlenswert bzw. nicht „zum Wohle des Kindes“ ist (s. u.a. (Bleckmann, Denz & Streit, 2021; Bleckmann, Gelitz & Streit, 2022).

Auf den Bereich der Medienerziehung lässt sich die Überlegung zu übersüßten Getränken übertragen: „Lebensweltbezug“ bedeutet, dass auf familiäre Nutzungsgewohnheiten einfühlsam Bezug genommen werden sollte (s.u. DIAEDI Modell), gesunde Alternativen erkundet werden sollten, aber nicht, dass Filme angeschaut, Computerspiele gespielt oder andere familiäre Bildschirmgewohnheiten in Bildungseinrichtungen umgesetzt werden müssten.

Deshalb erscheint in einem weiteren logischen Schritt die Bildschirmmediennutzung auch in Kitas sowohl auf entwicklungspsychologischer Grundlage auch vor dem Hintergrund der gesetzlich vorgeschriebenen „Lebensweltorientierung“ also nicht sinnvoll bzw. empfehlenswert.

Kindliche Verhaltensweisen im Zusammenhang mit (Bildschirm-)Medienerlebnissen

Medienerlebnisse, aktuelle Figuren und Handlungsabläufe aus populären Serien, Filmen oder Computerspielen spielen in Bildungseinrichtungen eine große Rolle. Kinder greifen dies oft im Spiel auf und setzen sich so mit den gesehenen Inhalten auseinander. Forschungsergebnisse zeigen, dass beim kindlichen „Ausspielen“ von Medienerlebnissen etwa kreatives Spiel verdrängt werden kann (Levin, 2016).

„when children [...] play, they often imitate scripts and characters that they have seen on screens (e.g., princesses and superheroes), rather than developing creative play based on their own experiences and needs, because this is the content they have to bring to their play. Many of today's toys are highly structured replicas of what children see on screens. These toys further channel children into narrow, media-linked, imitative play, rather than the kind of creative play facilitated by more open-ended materials that can be used in many ways.“ (Levin, 2016)

Die Bedeutung von realen & virtuellen Held:innen

Häufig identifizieren sich Kinder mit Held:innen aus Filmen und Computerspielen. Dabei gibt es zwei eher disparate Forschungstraditionen. Auf der einen Seite stehen die mit einer solchen Identifikation oder – allgemeiner – mit der hohen Bedeutung bestimmter Medientypen einhergehenden Probleme im Vordergrund. Auf der anderen Seite findet sich eine in der Forschungstradition der Medienpädagogik häufig verbreitete Haltung, bei der die positive Bedeutung von Medienheld:innen unterstrichen wird, allerdings weitestgehend ohne Anknüpfung an die vorliegenden negativen Ergebnisse der Wirkungsforschung bzw. die Untersuchung von Auswirkungen der Identifikation mit Medienheld:innen auf Identitätsbildung und langfristige Verhaltensweisen, wie im Folgenden weiter ausgeführt wird. In dieser Tradition werden Medienheld:innen als „nicht nur präsent, sondern auch wichtig [...]“ bewertet: „Kinder suchen sich ihre Helden selbstständig. Dabei werden die Figuren zu Helden gewählt, bei denen Parallelen zur eigenen Lebenssituation gezogen werden können. [...] Für Kinder hat grundsätzlich jede Figur Heldenpotential. [...] Die Helden geben den Kindern Kraft für ihren Alltag“ (Jöckel & Fleischer, 2005). So werden Empfehlungen formuliert, dass Eltern, die oftmals zu wenig Verständnis für die wichtigen Medienheld:innen ihrer Kinder hätten, zu mehr Aufgeschlossenheit ermutigt werden müssten, wie es in einem Projekt für Eltern plus Kinder mit dem Titel „Die Eiskönigin & Co – Medienhelden gemeinsam entdecken“ konkretisiert wird (Kulcke, 2022).

Auch wenn somit die einseitig positive Bewertung der Medienheld:innen in der o.g. Forschungstradition sich als unbegründet erweist, so ist doch die Beschäftigung von Fachkräften mit den (positiven und negativen) Medienheld:innen der Kinder essentiell: Eine kindliche Auseinandersetzung mit den Held:innenfiguren bietet für pädagogische Fachkräfte auch Anlass, Einblick in die Themen, Spannungsfelder und Bedürfnisse zu bekommen, mit denen ein Kind gerade stark beschäftigt ist. Dies bietet Fachkräften die Möglichkeit, mit Kindern ins Gespräch zu kommen und im Falle problematischer Vorbilder andere Held:innenfiguren mit ähnlichen Eigenschaften ergänzend oder als alternative Identifikationsfiguren anzubieten. Einen solchen Ansatz verfolgte z.B. das erlebnispädagogisch orientierte Projekt „X-Peer – Jungen auf Identitätssuche zwischen virtuellen und realen Welten“ (Werner, B., 2012). In ähnlicher Weise wird auf das Potenzial der Erlebnispädagogik bzw. Naturpädagogik verwiesen, durch reale „Heldenerfahrungen“ den Sog virtueller Welten zu verringern (Birnthaler, 2010).

Schlechte und vermeintlich gute Medien-Vorbilder

Forschungsergebnisse zeigen, dass nicht nur die Identifikation mit „bösen Held:innen“, sondern auch die Identifikation mit Superheld:innen, die von vielen Erwachsenen als positive Rollenvorbilder wahrgenommen werden, bei Kindern im Kindergartenalter mit verstärkt aggressiven Verhaltensweisen assoziiert sein kann (Coyne, S. M. et al., 2017). Ward & Aubrey (2017) formulieren die Hypothese, dass Kinder sich einfache Botschaften („Gewalt ist ein legitimes Problemlöseverhalten“) von den Superheld:innen als Vorbilder abschauen, nicht aber die komplexeren Botschaften („... nur wenn alle friedlichen Möglichkeiten der Problemlösung bereits ausgeschöpft sind“). Weiterhin werden viele gender- und hautfarben-bezogene Stereotype in Filmen und Computerspielen dargeboten, was Einflüsse auf die Entstehung bzw. Verfestigung dieser Stereotype in den Einstellungen von Kindern und Jugendlichen haben kann (Ward & Aubrey, 2017). Hinzu kommt, dass die Vorbilder oftmals aus Medienproduktionen stammen, die gemäß der gängigen Altersstufungen nach USK und FSK als „entwicklungsgefährdend“ für junge Zielgruppen eingestuft werden. Beispielsweise gab bereits vor zehn Jahren bei unter Zehnjährigen mit eigener Spielkonsole im Zimmer jedes sechste Kind an, Computerspiele ab 16 Jahren zu spielen, jedes achte Kind sogar Spiele ab 18 Jahre (Mößle, 2012).

Als Konsequenz für pädagogische Fachkräfte ergibt sich demnach die Aufgabe, Eltern für die mit der Identifikation mit bestimmten Film- und Computerspielhelden:innen verbundenen Probleme zu sensibilisieren, damit die Häufigkeit des Kontakts mit problematischen Medienfiguren im Elternhaus reduziert werden kann.

Es mag absurd klingen, aber die Vertreter:innen der Digital-Kita-Initiativen scheinen nicht zu überlegen, ob Eltern oder wie hier eben Fachkräfte mit ihrer Ablehnung der Digitalmediennutzung durch Kinder in der Kita am Ende schlicht Recht haben könnten. Genau das dürfte aber nach dem in Abschnitt 6.8 wiedergegebenen aktuellen Stand der Forschung der Fall sein.

Pädagogische Unterstützung bei der Verarbeitung von belastenden Medienerlebnissen von Kindern

In den Grundsätzen zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis zehn Jahren in Kita-Betreuung und in Schulen des Primarbereichs ist häufig die Hilfe zur Verarbeitung von Medienerlebnissen als Aufgabe von pädagogischen Fachkräften explizit verankert (Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge, 2016).

Das DIAEDI-Phasenmodell (Zimmer, J. & Zimmer, 2020) schlägt bei der Beobachtung auffälliger, mit Medienerlebnissen im Zusammenhang stehender Verhaltensweisen von Kindern folgende Handlungsschritte vor:

- Dokumentiere deine Beobachtungen!
- Informiere dich!
- Analysiere!
- Evaluiere deine Ergebnisse!
- Diskutiere deine Ergebnisse!
- Interveniere angemessen!

Insbesondere die Beschäftigung der pädagogischen Fachkräfte mit Quellen für auffällige Verhaltensweisen und der Austausch im pädagogischen Team werden in diesem Modell betont. In beiden Aspekten spiegelt sich dabei die Haltung wider, Kindern die Möglichkeit zu geben, sich als Persönlichkeit angenommen zu fühlen und bei der Verarbeitung möglicherweise unverstandener oder belastender Medienerlebnisse, die es von außerhalb der Bildungseinrichtung mitbringt, unterstützt zu erleben. Dem Modell zufolge ist es nicht sinnvoll, vorschnell durch Verbote („Das hat hier keinen Platz, das ist für Kinder in deinem Alter ungeeignet!“) auf ein solches Ausagieren medialer Erlebnisse zu reagieren.

Aufgreifen von Medienerlebnissen im pädagogischen Alltag

Pädagogische Fachkräfte berichten teilweise von einem Dilemma zwischen dem Ziel der Aufrechterhaltung einer sicheren Atmosphäre für die Gemeinschaft der Kindergartengruppe bzw. Klasse und dem Ziel, einzelnen Kindern eine spielerische Verarbeitung von (belastenden) Medienerlebnissen zu ermöglichen. Das kann insbesondere beim Aufgreifen aggressiver oder verängstigender Handlungen, die zu der Herausforderung für Pädagog:innen führen kann, zwischen dem Sicherheitsempfinden einer Kindergruppe und den Bedürfnissen des ausagierenden Kindes abwägen zu müssen, wenn eine Begleitung des Ausagierens in Einzel- oder Kleingruppensettings in der Bildungseinrichtung nicht möglich ist.

Wie kann das Aufgreifen des Erlebten konkret aussehen? Vor allem in Hinblick auf jüngere Kinder scheint es nicht sinnvoll, das Medienerlebnis in Bildungseinrichtungen zu wiederholen (z.B. Hörspiel nachhören, Film nochmal ansehen, PC- oder Konsolen-Spiele nachspielen). Für Kinder im Alter bis zur Einschulung scheint die Option sinnvoller, ohne Einsatz des betreffenden Mediums situationsabhängig und individuell, an Äußerungen und Verhaltensweisen der Kinder angeknüpft, auf Medienerlebnisse einzugehen. Die letztgenannte Vorgehensweise stellt weiterhin sicher, dass nicht unabsichtlich andere Kinder, die bisher keinen Kontakt zum betreffenden Film oder Computerspiel hatten, in der Bildungseinrichtung mit „problematischen Medienerlebnissen“ überhaupt erst in Kontakt kommen.

Die Weitervermittlung an weitere unterstützende Institutionen/Personen in einem professionellen Hilfsnetzwerk (z.B. Erziehungsberatungsstellen, kinder- und jugendpsychotherapeutische/-heilpädagogische Praxen, Sozialbürgerhäuser) ist im Falle von bestehenden Beratungsbedarfen in Kindertagesstätten oder einer feststellbaren erheblichen Belastung auf Seiten des Kindes bzw. dessen Familie ein wichtiger weiterer Handlungsschritt.

Ängstigende reale Ereignisse – Schutz, emotionale Ehrlichkeit, Selbstwirksamkeit

Während für fiktionale Medieninhalte ein Ziel darin bestehen kann und sollte, den Kontakt zu entwicklungsbeeinträchtigenden Inhalten möglichst einzuschränken (s. Abschnitt 6.8), kann es auch reale Ereignisse in der medialen Berichterstattung geben, die professionelle und kompetente Reaktionen von Pädagog:innen erfordern. Im globalen Weltgeschehen treten immer wieder Ereignisse auf (z.B. im Folgenden ausgeführt: COVID-19), die Gefühle von Angst und Hilflosigkeit auslösen können – und das nicht nur bei Kindern und Jugendlichen. Je weniger Einfluss diese Ereignisse direkt auf die Lebenswelt des Kindes haben, desto eher ist es möglich und empfehlenswert, zumindest kleinere Kinder davor zu schützen.

COVID-19 altersgemäß besprechen: Gefühle nicht verschleiern oder unterdrücken

In der Newsletter-Serie „Familienzeit gesund gestalten“ findet sich aus der Anfangszeit der Pandemie (April 2020) in Form von Dialogen zwischen einem Erwachsenen und jeweils einem Kind im Kleinkind-, Kindergarten-, Grundschul- und Jugend-Alter eine differenzierte Ausführung zu der Frage, wie erwachsene Bezugspersonen mit Kindern über ihre eigenen Sorgen und die der Kinder anlassbezogen, nicht beschönigend, aber auch nicht dramatisierend ins Gespräch kommen könnten (Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte e. V. [BVKJ], 2020).¹⁰⁰ Eine wichtige Empfehlung ist dabei, ähnlich wie beim oben ausgeführten DIAEDI-Modell (Zimmer, J. & Zimmer, 2020), zunächst genau zu beobachten, um nicht etwas zu thematisieren, was für das Kind kein Thema ist, Sorgen aufzugreifen, Fehleinschätzungen zu korrigieren, vor allem aber negative Gefühle auszusprechen, auch und gerade dann, wenn keine direkte Möglichkeit zur Lösung des Problems gegeben scheint.

Aufschlussreich ist dabei die Empfehlung von Kalckreuth v. und Peter (2020), auch gegenüber sehr kleinen Kindern, die das verbal noch nicht verstehen können, ehrlich die eigene emotionale Befindlichkeit auszudrücken. Als Beispiel geben die Autor:innen folgende Äußerung gegenüber einem Kleinkind:

„Du bist hier sicher und wir sind für Dich da. Du merkst aber wahrscheinlich: Es ist etwas anders als sonst. Die großen Leute machen sich Sorgen, wegen Corona. Du bist zu klein, um zu verstehen, was das ist. Aber die Großen sind deshalb manchmal gereizt oder traurig oder ängstlich. Daran bist Du nicht schuld. Aber Du leidest auch darunter. Das tut mir leid.“

Alternativen und Ergänzungen wären, mit anderen Mitteln (einem Lied, einer Berührung) dieselbe Botschaft zu vermitteln oder auch sich selbst Unterstützung zum Umgang mit einem ängstigenden oder bedrückenden Ereignis zu holen.

¹⁰⁰ Im Newsletter sind Eltern angesprochen, die Ratschläge sind jedoch auf andere erwachsene Bezugspersonen in Kitas übertragbar.

Kinder können bei der Verarbeitung belastender Medienerlebnisse unterstützt werde ...

...mit Einsatz digitaler Bildschirmmedien	...ohne Einsatz digitaler Bildschirmmedien	
	...mit analogen Medien	...ohne „Medien“ im klassischen Sinne
Film zu Medienerlebnissen nochmals begleitet ansehen, darüber sprechen	Ausstattung für Rollenspiele, die ermöglicht, Medienerlebnisse nachzuspielen (z.B. Superheld:innen-Kostüm, Schwerter)	Verarbeitung im freien Spiel mit Naturmaterialien (z.B. Stock als Schwert)
Bilder zu Figuren von Filmen/Serien in Zeichenapp malen oder Ausmalbilder colorieren	Freies Bildermalen z.B. von Medienheld:innen	kreatives Gestalten, z.B. mit Lehm, Stöcken, Sand...
		

Tabelle 33 Praxisbeispiele „Verarbeitung belastender Medienerlebnisse“ mit Platz für weitere Ideen

Sammlung von Impulsfragen für Kita-Teams für eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Thema Medienbildung



Bereich 10 von 10: „Verarbeitung belastender Medienerlebnisse“

Introspektion:

- Welche Formen von Absprachen und Unterstützung helfen mir, bei Medienberichten zu belastenden realen Ereignissen (Kriege, Naturkatastrophen etc.) die eigenen Emotionen zu bearbeiten, um eine haltgebende Atmosphäre für die Kinder zu verwirklichen?

Aktivitäten in der Kita:

- Wie bringen wir das Bedürfnis einzelner Kinder, Erlebnisse im Spiel zu verarbeiten, in eine gute Balance mit dem Bedürfnis der Gruppe, die Bildungseinrichtung als sicheren Ort zu erleben?
- Schatzsuche: Wann im Alltag beobachten wir, dass Kindern Raum und Möglichkeiten gegeben werden, ihre Gefühle und (belastenden) Erlebnisse auszudrücken? Und wie können wir diese Möglichkeiten noch erweitern?
- Welche Möglichkeiten der Verarbeitung neben dem Ausagieren im Rollenspiel oder kreativen Gestalten bieten wir den Kindern an?
- Wie erkennen wir, ob sich beim Nachspielen von (Medien-)Erlebnissen eher stereotype Verhaltensweisen „festfahren“ oder ob sie sich durch das Rollenspiel aufweichen, verändern und damit bewältigbar werden? Wie können wir die Aufweichung der Stereotype unterstützen?
- Welche Möglichkeiten sehen wir, Kinderspiele zu problematischen Themen in eine Richtung zu lenken, die eine positive Verarbeitung mit Selbstwirksamkeitserlebnissen statt eine negative Verarbeitung mit Kontrollverlust oder gar einer Re-Traumatisierung ermöglicht? Welche setzen wir davon schon um?

Elternzusammenarbeit:

- Wie unterstützen wir Eltern, ihren Kindern einen Schutzraum zu ermöglichen?

Weiterbildung:

- Wie bilden wir uns weiter (jede:r allein, gemeinsam), um Einblicke in die medialen Lebenswelten der Kinder an unserer Einrichtung zu bekommen, damit wir Kinder besser bei der Verarbeitung unterstützen können?
- Welche Kooperationspartner:innen/Institutionen stehen uns bei weiteren Fragen zur Seite und können bei Bedarf weitere Hilfen einleiten/übernehmen?

Fachkräfte: Ergebnisse zu „Verarbeitung belastender Medien-erlebnisse“ aus der MünDig-Studie

Insgesamt bewerten die befragten Fachkräfte die in der MünDig-Studie genannten Beispielaktivitäten mehrheitlich als sinnvoll – jedoch zeigt sich hier eine deutliche Altersabhängigkeit sowie auch ein Unterschied zwischen der Bewertung von Aktivitäten mit Medien ohne/mit Bildschirm. Die drei Beispielaktivitäten mit Medien ohne Bildschirm („über Medienerlebnisse sprechen“, „Kreative Verarbeitung“, „Medienerlebnisse im Rollenspiel verarbeiten“) zeigen ähnliche Kurvenverläufe, werden bereits früh im Kindergartenalter als sinnvoll erachtet, und von 87% der Fachkräfte als sinnvolle Aktivitäten mit Kindern im Alter von durchschnittlich angesehen. Dagegen werden die Beispielaktivitäten mit Bildschirmmedien für unterschiedliche Altersstufen als sinnvoll eingeschätzt: „Filmszenen anschauen/besprechen“ wird bereits für jüngere Kinder als sinnvoller erachtet als „PC-Spiele spielen und reflektieren“. Die höchsten Werte erreichen beide Aktivitäten bei 12 Jahren („Filmszenen anschauen/besprechen“: 88%; „PC-Spiele spielen und reflektieren“: 80%). Die Aktivität „Gewaltszenen filmen (Ketchup=Blut)“ wird von etwa 42% der Befragten als „gar nicht“ sinnvoll eingeschätzt und auch bei denjenigen Befragten, die es als sinnvoll erachten, auch erst ab etwa 12 Jahren bis zum Alter von 18 Jahren mit durchschnittlich 53% als sinnvoll eingeschätzt (s. *Abbildung 63*). Der Wert für „gar nicht“ liegt hier somit höher als für jede andere der in der Studie abgefragten 60 Beispielaktivitäten.

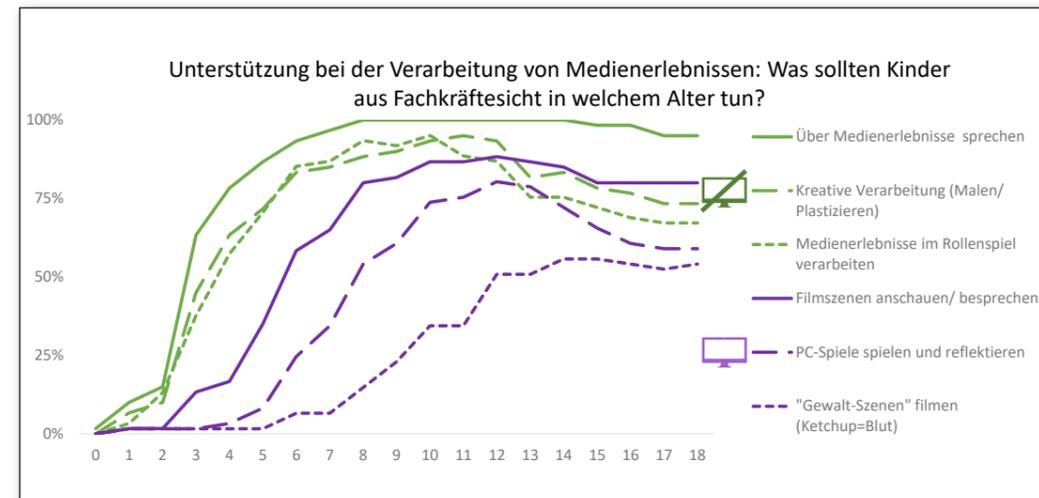


Abbildung 63 Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita-Fachkräfte in welchem Alter tun? Bereich Verarbeitung belastender Medienerlebnisse

Eltern: Ergebnisse zu „Verarbeitung belastender Medienerlebnisse“ aus der MünDig-Studie

Mit durchschnittlich 16% geben fast ein Fünftel der Befragten an, die abgefragten Beispielaktivitäten als „gar nicht“ sinnvoll einzuschätzen, wobei hier insbesondere die Items „PC-Spiele spielen und reflektieren“ und „Gewaltszenen filmen“ besonders häufig als ungeeignet für Kinder jeden Alters bewertet werden. Hier liegen die Werte für „gar nicht“ höher als für jede andere in der Studie abgefragte Beispielaktivität. Diese beiden Aktivitäten finden auch nur teilweise und vor allem erst mit fortschreitendem Alter der Kinder Zustimmung („PC-Spiele spielen und reflektieren“ zu durchschnittlich 62% im Alter von 10-18 Jahren; „Gewaltszenen filmen“ zu durchschnittlich 56% im Alter von 14-18 Jahren). Das dritte Item mit Medien mit Bildschirm („Filmszenen anschauen/nachbesprechen“) erhält ab einem Alter von 12 Jahren weitestgehend Zuspruch von den Befragten. Die Aktivitäten mit Medien ohne Bildschirm werden dahingehen etwas früher als sinnvoll erachtet, wobei die Zustimmung bei „kreative Verarbeitung“ und „Medienerlebnisse im Rollenspiel verarbeiten“ nach einem Höchstwert bei etwa 8 bis 14 Jahren danach von einem geringeren Teil der Eltern als sinnvoll angesehen wird.. Das Sprechen über belastende Medienerlebnisse schätzen viele der befragten Eltern auch schon im Kindergartenalter als sinnvoll ein, diese Einschätzung nimmt bis zum Alter von etwa 8 Jahren stark zu und bleibt bis zum Erwachsenenalter hoch (s. *Abbildung 65*).

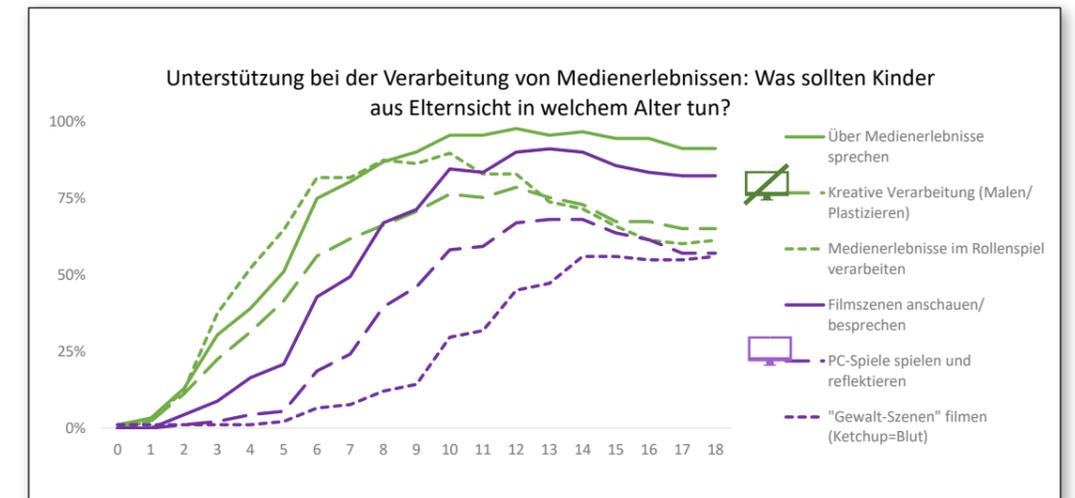


Abbildung 65 Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita-Eltern in welchem Alter tun? Bereich Verarbeitung belastender Medienerlebnisse

Unterstützung bei der Verarbeitung von Medien-erlebnissen: Fachkräfte...	n	gar nicht sinnvoll	fehlende Werte
...ermutigen Kinder, offen über Medienerlebnisse zu sprechen	60	0	6
...ermutigen Kinder, Bilder oder Plastiken zu Medienerlebnissen zu gestalten	60	1	6
...regen Rollenspiele zum Medienerlebnis an, die anders/gut ausgehen	61	0	5
... schauen mit Kindern Filmszenen an und reden darüber	60	6	6
... spielen und reflektieren Computerspielszenen gemeinsam mit Kindern	61	10	5
... regen zum Filmen eigener „gestellter“ Gewaltszenen (z.B. Ketchup als Blut) an	61	26	5

Abbildung 34 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 63

Insgesamt zeigt sich, dass mehr als die Hälfte der Befragten nur sehr/eher selten oder keine Aktivitäten zur Verarbeitung von belastenden Medienerlebnissen in Natur- und Waldkindergärten durchführen (s. *Abbildung 64*). Wenn Aktivitäten in diesem Bereich gemacht werden, finden sie überwiegend mit Medien ohne Bildschirm (25% sehr/eher häufig) statt und noch etwas seltener mit Medien mit Bildschirm (10% sehr/eher häufig)

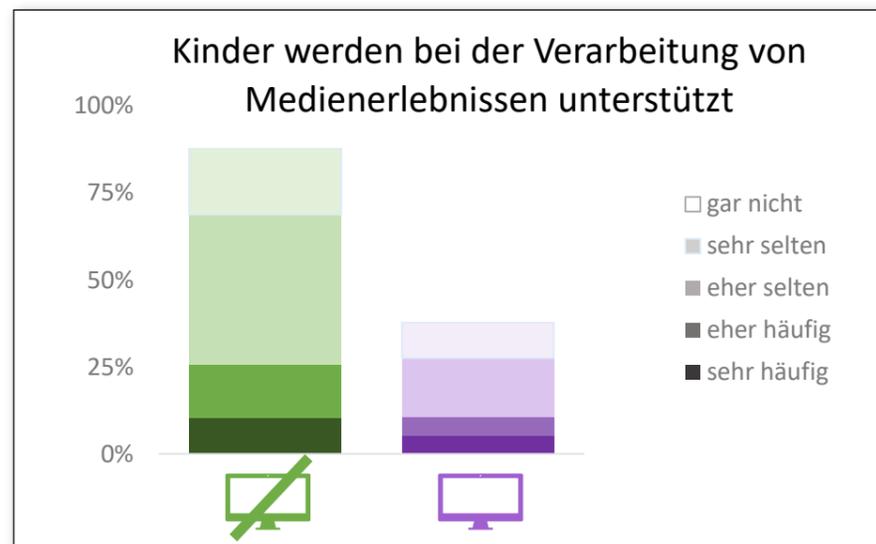


Abbildung 64 Häufigkeit nach Angaben der Natur/Wald-Kita-Fachkräfte¹⁰¹

101 ohne Bildschirm: n=107, fehlende Werte=5, mit Bildschirm: n=107, fehlende Werte=5.

Unterstützung bei der Verarbeitung von Medien-erlebnissen: Fachkräfte...	n	gar nicht sinnvoll	fehlende Werte
...ermutigen Kinder, offen über Medienerlebnisse zu sprechen	92	0	6
...ermutigen Kinder, Bilder oder Plastiken zu Medien-erlebnissen zu gestalten	89	16	9
...regen Rollenspiele zum Medienerlebnis an, die anders/gut ausgehen	88	4	10
... schauen mit Kindern Filmszenen an und reden darüber	91	4	7
... spielen und reflektieren Computerspielszenen gemeinsam mit Kindern	91	24	7
... regen zum Filmen eigener „gestellter“ Gewaltszenen (z.B. Ketchup als Blut) an	91	38	7

Abbildung 35 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 65

Viele Eltern von Kindern in Natur- und Waldkindergärten wählen die Antwort „weiß nicht“ auf die Frage nach ihrer Zufriedenheit mit der Umsetzung von Aktivitäten des Bereichs „Verarbeitung belastender Medienerlebnisse“ (s. *Abbildung 66*). Bei den Medien ohne Bildschirm sind es 50%, bei den Medien mit Bildschirm 41%. Damit sind diese Werte höher als in irgendeinem anderen der 10 Vertiefungsbereiche. Bei denjenigen Eltern, die sich ein Urteil erlauben, sind bei Medien mit und ohne Bildschirm jeweils etwa ein Viertel der Meinung, diese Aktivitäten würden zu selten umgesetzt. Die anderen drei Viertel geben an, dies geschehe „genau richtig“ häufig in der Kita ihres Kindes. Im Abgleich mit *Abbildung 64* bedeutet dies überwiegend eine Zufriedenheit mit dem Einsatz von Medien ohne Bildschirm für die Verarbeitung, sowie einer Zufriedenheit mit dem Nicht-Einsatz von Bildschirmmedien für diesen Zweck.

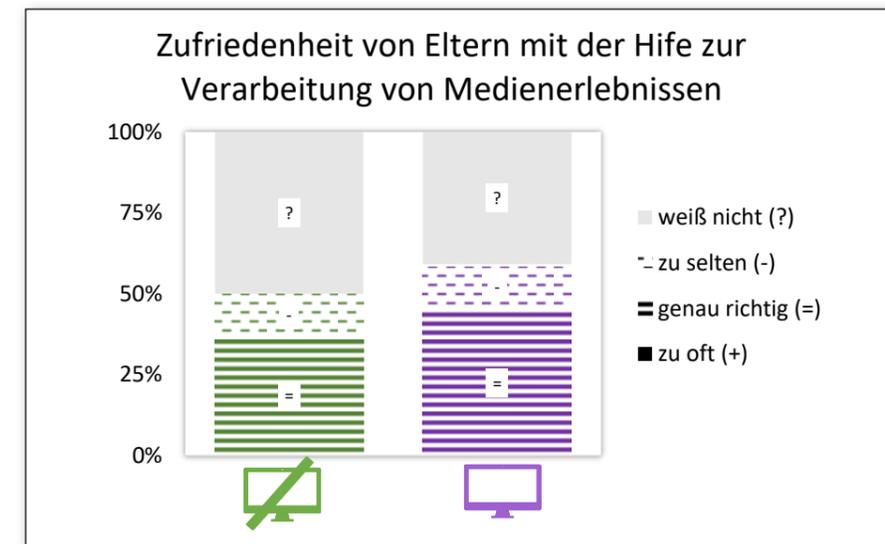


Abbildung 66 Zufriedenheit von Natur/Wald-Kita-Eltern mit dem Bereich Verarbeitung belastender Medienerlebnisse¹⁰²

102 ohne Bildschirm n=98, fehlende Werte=5; mit Bildschirm n=98, fehlende Werte=5.

7. Fort- und Weiterbildungsbedarfe der pädagogischen Fachkräfte

Für weiterführende sowie vergleichende Informationen zu diesem Kapitel s. https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/MuenDig-Studie/Fort- und Weiterbildung_MuenDig.pdf¹⁰³

Fort- und Weiterbildungsverhalten von frühpädagogischen Fachkräften allgemein

Der stetige Wandel von Themen im pädagogischen Alltag erfordert eine hohe Bereitschaft zur Fort- und Weiterbildung. Insbesondere im frühpädagogischen Bereich kommt Weiterbildung eine hohe Bedeutung zu und im Hinblick auf wachsende Anforderungen und Ansprüche an das Arbeitsfeld wird von Weiterbildung als eine „notwendige Voraussetzung“ gesprochen (Buschle & Gruber, 2018).

Im frühpädagogischen Arbeitsfeld ist die Weiterbildungsbeteiligung, verglichen mit der allgemeinen Weiterbildungsbeteiligung von Berufstätigen, deutlich höher (König & Friederich, 2015). Eine Erklärung dafür könnte der Wunsch nach Spezialisierung bezogen auf die verschiedenen Arbeitsbereiche im frühpädagogischen Arbeitsfeld sein. In Hinblick auf die Rolle, die Fort- und Weiterbildungen im Berufsleben von Frühpädagog:innen spielen, können diese als Teil der beruflichen Identität verstanden werden (Buschle & Gruber, 2018).

Als Gründe für die Teilnahme an Weiterbildungen gaben Fachkräfte u.a. den Erwerb neuer Kompetenzen und das Erhalten von Anregungen für die praktische Arbeit an. Wiederum gefragt danach, warum frühpädagogische Fachkräfte nicht an Weiterbildungen teilnahmen, waren hier v.a. angebotsspezifische (z.B. passendes Angebot war nicht vorhanden/Veranstaltung war ausgebucht) und finanzielle Aspekte vordergründig (Behr & Walter, 2012).

Durch die Corona-Pandemie waren deutliche Auswirkungen in der gesamten Weiterbildungslandschaft, die sowohl das Personal, die Teilnehmenden als auch die Ausgestaltung der Angebote (welche oftmals gar nicht oder nur online stattfanden) betrafen, erlebbar geworden (Kohl & Denzl, 2021).

Fort- und Weiterbildungsangebot – speziell für Fachkräfte an natur- und waldpädagogischen Einrichtungen

Auf der Homepage des Bundesverbands der Natur- und Waldkindergärten werden themenspezifische Fort- und Weiterbildungen für Fachkräfte an Natur- und Waldkindergärten genannt, darunter sowohl kleinere Fortbildungen, beispielsweise im Onlineformat, als auch längere und zertifizierte Aus- bzw. Weiterbildungen¹⁰⁴. Auch werden Weiterbildungsanbieter von naturpädagogischen Angeboten im deutschen Bundesgebiet auf der Homepage des Verbandes aufgelistet¹⁰⁵. Weiterhin bietet der Bundesverband für Natur- und Waldkindergärten eine eigene Fachtagung an. Außerdem wurden in der Vergangenheit auch internationale Kongresse für Natur- und Waldkindergärten weltweit durchgeführt¹⁰⁶. Auch der Bundesverband für Erlebnispädagogik führt eine Liste mit thematisch passenden Fort- und Weiterbildungsangeboten zu erlebnis- bzw. naturpädagogischen Bezügen¹⁰⁷. Auch hier ist ein breites Angebot von kurzen Fortbildungen hin bis zu längeren, zertifizierten Angeboten (z.B. Ausbildung zur/zum Erlebnispädagog:in oder systemische Erlebnispädagogik) zu finden. Auch die Gesellschaft für Erlebnispädagogik bietet verschiedene Optionen für Aus- und Weiterbildung rund um das Thema Erlebnispädagogik an: Neben Angeboten zu Hospitationen, (Auslands-)Praktika, Bundesfreiwilligendiensten

¹⁰³ Letzter Abruf 18.07.2022.

¹⁰⁴ Zum Abrufzeitpunkt am 01.08.2022 wurden 14 Einträge zu Fort- und Weiterbildungen gefunden (<https://www.bvnw.de/angebote/weiterbildungen>, letzter Abruf 01.08.2022).

¹⁰⁵ Zum Abrufzeitpunkt am 01.08.2022 wurden 9 Fort- und Weiterbildungsanbieter angezeigt (<https://www.bvnw.de/angebote/anbieter-von-weiterbildungen>, letzter Abruf 01.08.2022).

¹⁰⁶ Für weitere Informationen siehe <https://www.bvnw.de/angebote/fachtagung> sowie <https://www.bvnw.de/angebote/internationaler-kongress>, letzter Abruf 01.08.2022.

¹⁰⁷ Zum Abrufzeitpunkt am 01.08.2022 waren hier 37 Angebote aufgelistet (<https://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/service/aus-und-fortbildungen.html>, letzter Abruf 01.08.2022).

usw. gibt es eine anerkannte Blockausbildung zur Erlebnispädagogin/zum Erlebnispädagogen sowie etwa diverse zweitägige pädagogische Seminare zur Selbst-, Sozial- und Sachkompetenzerweiterung¹⁰⁸. Ferner findet sich auch praxisnahe Literatur als nonformale bzw. nicht-institutionalisierte Weiterbildungsmöglichkeit für Pädagog:innen im natur- und waldpädagogischen Bereich, die Fachkräften eine individuelle Auseinandersetzung und Weiterbildung ermöglicht¹⁰⁹. Spezifische Fortbildungsangebote für Natur-/Erlebnispädagog:innen zu Medienbildung ließen sich in einer kursorischen Internetrecherche für den deutschsprachigen Raum nicht auffinden¹¹⁰.

Fort- und Weiterbildungen für frühpädagogische Fachkräfte mit Bezug zum Thema Medienbildung

Fort- und Weiterbildungen zum Thema Medien werden im Bildungsbereich zunehmend eine hohe Bedeutung beigemessen, nicht zuletzt auch durch bildungspolitische Rahmenprogramme (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2022a).

Auch die Projektgruppe „Digitale Medien in der frühen Kindheit“ der GAIMH (GAIMH, 2022) thematisiert die Bedeutung der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte hinsichtlich holistischer Medienbildung und schlägt für alle im Bereich der frühen Kindheit tätigen Fachkräfte eine Auseinandersetzung und darüber hinaus eine spezielle Qualifizierung zum Thema vor. Hierbei werden u.a. auch spezifische Aspekte genannt, die nach Ansicht der GAIMH „Basiswissen für qualifizierte Fachkräfte“ sein sollten, welche hier exemplarisch aufgeführt werden (ebenda, S. 43):

- Kenntnisse über zentrale Rollen und Funktionen digitaler Medien, v. a. solchen mit hoher Verfügbarkeit im Familienalltag, wie Smartphones und Tablets.
- Reflexion dieser Rollen und Funktionen, insbesondere im Spannungsfeld kurzfristiger Funktionalität und langfristiger Entwicklungsbeeinträchtigung für das Kind. Identifikation von Hindernissen bei der Umsetzung von Alternativen zum digitalen Mediengebrauch, um Eltern gezielt begleiten zu können.
- Kenntnisse zu offenen und verdeckten Werbe- und Manipulationsstrategien zum Thema „digitale Bildungspolitik“

Eine Analyse ausgewählter Fort- und Weiterbildungsangebote /-projekte zum Thema „Medienbildung in Kitas“

Auch im frühpädagogischen Kontext wird für Kita-Fachkräfte eine Vielzahl an Fort- und Weiterbildungsangeboten von einer große Bandbreite unterschiedlicher Anbieter – mit sehr unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtungen und Rahmenbedingungen -angeboten, was im Folgenden an der Gegenüberstellung ausgewählter Fort- und Weiterbildungsangebote exemplarisch dargestellt werden soll. Dabei wird analysiert, welche begrifflichen und inhaltlichen Fokussierungen die jeweiligen Projekte/Angebote vornehmen und inwiefern dabei die von der GAIMH o.g. notwendigen Qualifizierungen für Fachkräfte geschult werden.

Als ein vom Freistaat Bayern gefördertes Institut befasst sich das JFF mit „Medien in Forschung und Praxis“ und gibt dabei an, als Ziel „eine breite, nachhaltige Förderung von Medienkompetenz“ für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene zu haben (JFF – Institut für Medienpädagogik, 2022a). Im Projekt „Startchance kita.digital“, teilfinanziert durch Bundesmittel aus dem GuteKitaGesetz¹¹¹, wird dann jedoch eine Engführung von Medienkompetenz auf die Anwen- und Bedienfähigkeit von digitalen Medien (analoge Medien werden hier nicht berücksichtigt) vorgenommen und davon gesprochen, dass Kinder „...das kreative Potential von digitalen Medien kennenlernen und neue Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten in einem risikofreien Rahmen“ in der Kita erproben können (JFF – Institut für Medienpädagogik, 2022b). Der Projektbeschreibung nach werden dadurch „Chancen des Mediengebrauchs genutzt, aber auch Risiken erkannt und gemanagt“. Die Formulierung „risikofreier Rahmen“ lässt bei dem Personenkreis, der diese Fortbildungsangebote konzipiert hat, auf eine Engführung im Verständnis von Bildschirmrisiken schließen: Unter Risiken werden hier wohl von den Inhalten einer kindlichen Bildschirmmediennutzung abhängige Wirkungen, nicht jedoch auf Probleme wie einer Zunahme von

108 Zum Abrufzeitpunkt am 19.08.2022 wurden 10 Einträge im Drop-Down-Menü des Bereichs „Aus- und Weiterbildung gefunden, <https://www.erlebnistage.de/aus-und-weiterbildung>, letzter Abruf 19.08.2022.

109 Als Literaturhinweis mit vielen Praxisideen s. z.B. „Natürlich draußen – mit den Jüngsten im Naturraum unterwegs“ von Blinkert, Lange und Seidel-Burger (2020).

110 Letzte google-Recherche 19.08.2022.

111 Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und der Kindertagespflege (Kita-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz), s. Bundesministerium für Familie, Senioren und Frauen und Jugend (2019).

Nutzungszeiten oder einer Einübung problematischer Funktionen zurückgehende Auswirkungen der kindlichen Bildschirmmedienexposition angenommen, auch wenn aktuelle Erkenntnisse der Medienwirkungsforschung hier eine deutlich andere Position erlauben (s. u.a. Abschnitt 6.8). Als ein weiteres Angebot zur Fort- und Weiterbildung sollen die diki®-Expert:innen-Fortbildungen des „DigitalPakt Kita“ fokussiert werden (DigitalPakt Kita, 2022a). Hier wird im Internetauftritt ein starker Fokus auf die Qualifizierung von Fachkräften für den Bildschirmmedieneinsatz („Wissen aus Medienbildung und Softwarenutzung im Alltag umsetzen“, „Gesundheits- und Medienkompetenzen [...] für einen gesundheitsbewussten Umgang mit digitalen Medien“) und für den Bildschirmmedieneinsatz für verwaltende wie auch pädagogische Arbeitsprozesse („Digitale Entwicklungsgespräche“, „Digitale Elternabende“) gelegt (DigitalPakt Kita, 2022b). Eine entsprechende App¹¹² soll dabei unterstützen. Werden Inhalte wie der Schutz vor Digital-Risiken oder Elternpartnerschaft in diversen Angeboten thematisiert, so muss ernsthaft reflektiert werden, welche inhaltliche Auseinandersetzung hier angedacht ist, wenn bereits Kompetenzen der Medienbildung auf reine Anwen- und Reproduktionsfähigkeiten reduziert werden.

Fort- und Weiterbildungsangebote mit einem deutlich breiteren Themenspektrum, die sich hinsichtlich des Bildschirmmedienkonsums an Empfehlungen von Expert:innen orientieren (Bitzer et al., 2014; u.a. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA], 2019), sind nur sehr vereinzelt zu finden. In den meisten Angeboten liegt der Fokus auf der der Schulung von digitaler Medienkompetenz von Pädagog:innen selbst und der Befähigung zur Schulung von Kindern zum Bedienen und Produzieren mit Bildschirmmedien. Auch GAIMH (2022) weisen darauf hin, dass insbesondere in Punkto medienbezogener Elternzusammenarbeit und –beratung in bisherigen Ausbildungen nur eine geringe Vermittlung stattfindet und fordern eine Verpflichtung der Vermittlung von Kompetenzen zu diesem Themenspektrum in Ausbildung und Studium.

Einige Angebote mit einem deutlich breiteren Themenspektrum als die o.g. sollen hier stichpunktartig mit ihren inhaltlichen Schwerpunkten beschrieben werden:

Fort-/Weiterbildungsangebot	Inhaltliche Schwerpunkte
ECHT DABEI	<ul style="list-style-type: none"> – Verständnis Medienbildung – Ressourcenorientierte Mediensuchtprävention – Praxisideen mit analogen Medien – Gestaltung von Elternabenden zum Thema kindliche Mediennutzung – Medienvereinbarungen zwischen Eltern & Kindern – Elternzusammenarbeit: Vermittlung von Orientierung & Sicherheit – Bedeutung von technischen Sicherungen
Stiftung Medien- und Onlinesucht, Fortbildungen für Erzieher:innen	<ul style="list-style-type: none"> – Auseinandersetzung mit der Rolle von Medien im Alltag – Auseinandersetzung mit/Bewältigung der eigenen Medienwelt – Verarbeitungshilfen bei belastenden Medienerlebnissen – Sensibler Austausch zwischen Fachkräften und Eltern
Medienbildung 360°	<ul style="list-style-type: none"> – Medienmündigkeitsförderung – Elternberatung- und Einbezug – Aktive Medienbildung (ohne/mit Bildschirm) – Vorbeugung von kindlichen Digital-Risiken – Resilienzstärkung – Reformpädagogische Impulse – Verarbeitungshilfen bei belastenden Medienerlebnissen – Medien- und Gesundheitskonzepte – Auseinandersetzung mit Lehr- und Bildungsplänen, digitaler Bildungspolitik & critical data Literacy

Tabelle 36 Beispielhafte Darstellung von differenzierten Fort- und Weiterbildungsangeboten zum Thema Medienbildung

112 <https://digitalpaktkita.de/diki-app>, letzter Abruf 19.08.2022.

Ergebnisse der MünDig-Studie: Medienbezogenes Weiterbildungsverhalten und Fort- und Weiterbildungsbedarfe von Pädagog:innen an Natur- und Waldkindergärten

Gefragt nach den persönlichen Erfahrungen mit Fort- und Weiterbildungen rund um das Thema Medienerziehung (n=58), gaben 17% befragten Fachkräfte an Natur- und Waldkindergärten an, in den letzten zwei Jahren an einer solchen Fortbildung teilgenommen zu haben (83% der Befragten nahmen demnach nicht an einer solchen Maßnahme teil). Gefragt nach der Anzahl der Tage dieser medienbezogenen Fortbildungen gaben lediglich zehn befragte Fachkräfte eine Antwort: Die längste Fortbildung rund um das Thema Medien dauerte demnach 6 Tage, die kürzesten waren eintägige Veranstaltungen.

Zu Beginn des Fragebogens der MünDig-Studie wurden die Befragten nach der Relevanz verschiedener übergreifender Bildungsbereiche gefragt (s. *Abbildung 11*), um eine mögliche Beeinflussung der Befragten durch die Fokussierung auf den Bereich „Medien“ im weiteren Verlauf des Fragebogens zu vermeiden. Die Bearbeitung eines Fragebogens mit mehr als einer halben Stunde Bearbeitungszeit könnte zu einer Höherwertung des Themas Medienbildung im Sinne eines sozial erwünschten Antwortverhaltens führen. Am Ende des Fragebogens wurde in gleicher Weise wie für die Relevanz der Bildungsbereiche der Fort- und Weiterbildungsbedarf nach Bildungsbereichen abgefragt. In der Abfrage zu Beginn des Fragebogens konnten von zehn übergeordneten Bildungsbereichen jeweils bis zu drei Bereiche mit einem hohen und bis zu drei mit einem mittleren Weiterbildungsbedarf ausgewählt werden. Vier oder mehr Bildungsbereiche blieben am Ende übrig (s. *Abbildung 67*).

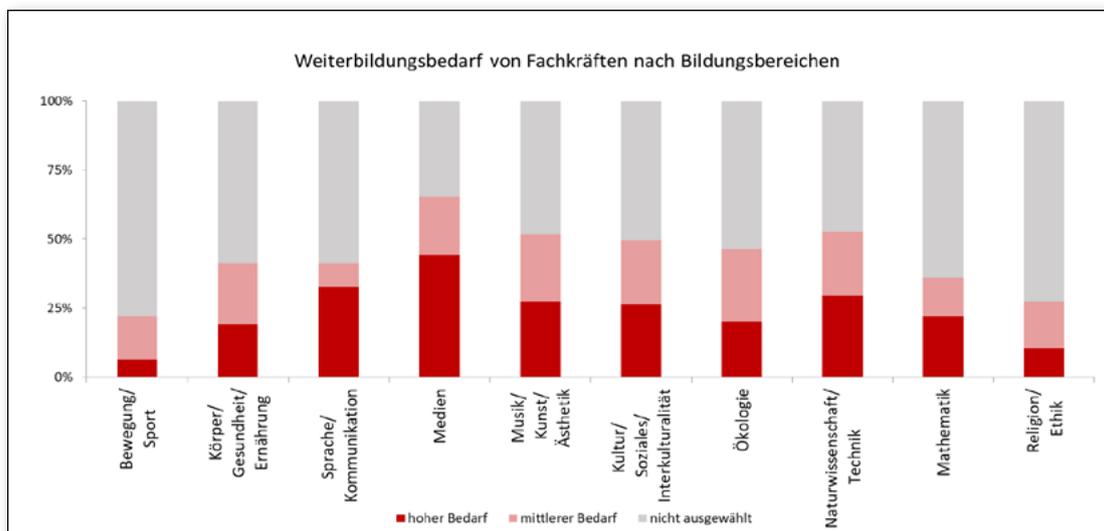


Abbildung 67 Persönlicher Weiterbildungsbedarf nach Bildungsbereichen nach Angaben von Natur/Wald-Kita-Fachkräften¹¹³

Die Selbsteinschätzung der Pädagog:innen hinsichtlich ihrer Priorisierung von Fort- und Weiterbildungsbedarfen zeigt ein etwas anderes Bild verglichen zu der selbst angegebenen Wichtigkeit der Bildungsbereiche (s. *Abbildung 11*). War mit insg. 15% nur einem Bruchteil der Befragten der Bereich „Medien“ „sehr wichtig/wichtig“, so zeigt sich in diesem Bereich der größte Fort- und Weiterbildungsbedarf bei den Fachkräften: 44% der Befragten geben hier einen hohen und weitere 21% einen mittleren Weiterbildungsbedarf an. Ähnlich zeigt es sich auch im Bereich „Naturwissenschaft/Technik“ (hohe Wichtigkeit: 10%; hoher Weiterbildungsbedarf: 30%). Den geringsten Fort- und Weiterbildungsbedarf sehen die Fachkräfte in den Bereichen „Bewegung“ (hoher/mittlerer Bedarf: 22%) sowie „Ethik/Religion“ (hoher/mittlerer Bedarf: 27%).

In der Fragebogenstruktur der Fachkräftebefragung folgte eine weitere Abfrage des Fort- und Weiterbildungsbedarfs: Nach Fragen im Vertiefungsbereich (zu Einstellung & Praxis) folgte die Abfrage der Fort- und Weiterbildungsbedarfe differenziert nach diesen 10 Vertiefungsbereichen (s. *Abbildung 68*). Dazu wurden in einem ersten Schritt die Fachkräfte gefragt, wie hoch ihr Fort- und Weiterbildungsbedarf für das Anleiten und Begleiten einzelner medienbezogener Aktivitäten (ohne/mit Bildschirm) von Kindern

¹¹³ Auswahl von max. 3 Bildungsbereichen mit hoher Wichtigkeit und max. 3 Bildungsbereichen mit mittlerer Wichtigkeit aus insg. 10 Bildungsbereichen, 4 oder mehr Bereiche werden nicht ausgewählt. n=95, fehlende Werte=17.

in der Betreuungszeit, den eigenen Medieneinsatz (ohne/mit Bildschirm) sowie für die Elternzusammenarbeit und die Unterstützung von Kindern bei der Verarbeitung von belastenden Medienerlebnissen ist. Dieser Fort-/Weiterbildungsbedarf wurde nach Selbsteinschätzung anhand einer vierstufigen Likertskala („sehr niedrig“ bis „sehr hoch“) erfragt. Ebenso konnten sie „kein Bedarf“ angeben.

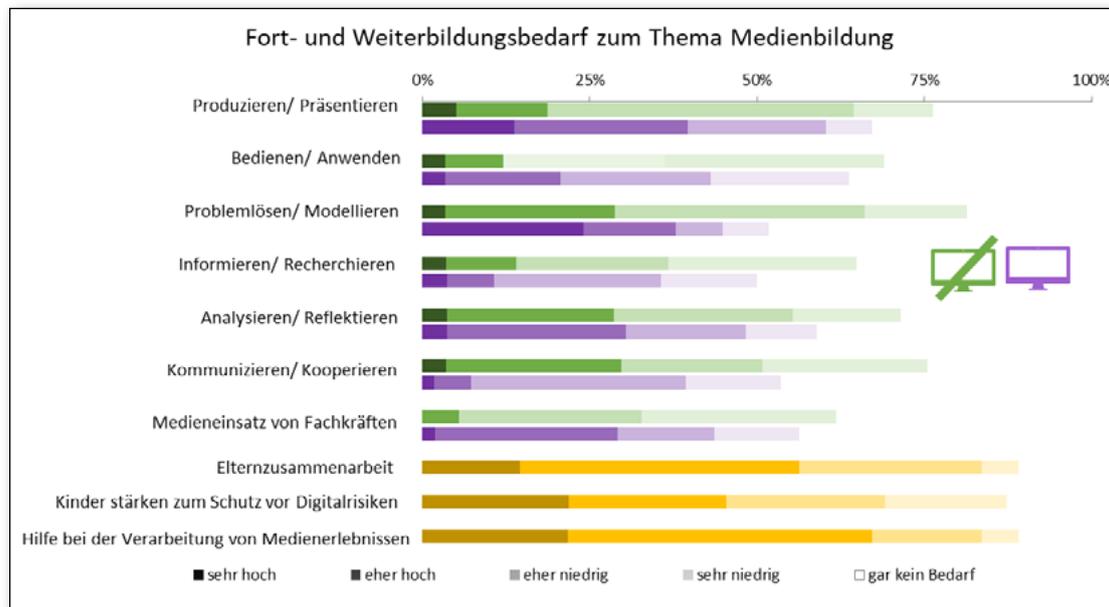


Abbildung 68 Persönlicher Bedarf an Fort-/Weiterbildungen zum Thema Medienbildung von Natur/Wald-Kita-Fachkräften¹¹⁴

Für die ersten sechs Kompetenzbereiche, die danach fragen, wie hoch der Fort- und Weiterbildungsbedarf für das Anleiten von medienbezogenen Aktivitäten der Kinder in der Kita ist, werden die Bedarfe für das Anleiten von Aktivitäten mit Medien mit Bildschirm in drei Bereichen höher angegeben als für Medien ohne Bildschirm (Produzieren & Präsentieren; Bedienen & Anwenden; Problemlösen & Modellieren;). In zwei Bereichen (Kommunizieren & Kooperieren und Informieren & Recherchieren) ist der selbstberichtete Weiterbildungsbedarf für die Anleitung von Aktivitäten mit Medien ohne Bildschirm höher als für Bildschirmaktivitäten von Kindern, im letzten der sechs Bereiche sind die Bedarfe für Medien mit und ohne Bildschirm annähernd gleich. Beim eigenen Medieneinsatz haben Fachkräfte einen höheren Weiterbildungsbedarf beim Medieneinsatz mit Bildschirm. Durchschnittlich geben jedoch auch etwa ein Drittel (35%) der Befragten in diesen ersten sieben Kompetenzbereichen an, „gar keinen Bedarf“ beim Anleiten von Aktivitäten oder dem Medieneinsatz ohne Bildschirm zu haben, bei Medien mit Bildschirm sind es mit 43% der Befragten noch mehr.

Im Vergleich zu diesen sieben Bereichen geben die Fachkräfte für die restlichen drei Bereiche (Elternzusammenarbeit, Kinder stärken zum Schutz vor digitalen Risiken sowie Unterstützung bei der Verarbeitung belastender Medienerlebnisse) deutlich höhere Fort-/Weiterbildungsbedarfe an: Knapp die Hälfte der Befragten (45%) gibt einen sehr hohen/hohen Weiterbildungsbedarf im Bereich der Stärkung von Kindern vor digitalen Risiken an, 56% der Fachkräfte melden sehr hohe/hohe Bedarfe im Bereich der Elternzusammenarbeit. Der höchste Weiterbildungsbedarf besteht jedoch im Kompetenzbereich „Unterstützung bei der Verarbeitung belastender Medienerlebnisse“: Hier geben mehr als zwei Drittel der Fachkräfte (68%) einen sehr hohen/hohen Fort- und Weiterbildungsbedarf an.

Ferner wurden die Fachkräfte gebeten anzugeben, ob und wenn ja, wie oft und in welchem Umfang sie bisher an medienpädagogischen Fort- und Weiterbildungen teilgenommen hatten. Von n=58 Fachkräften, die auf diese Frage antworteten, gaben 17% (n=10) an, an einem solchen Angebot teilgenommen zu haben. Von diesen 10 medienbezogenen Angeboten waren n=6 jeweils eintägige und weitere n=4 Angebote mehrtägige Veranstaltungen (2-8 Tage).

¹¹⁴ n=55-59, fehlende Werte=6-8.

Die Diskussion der Ergebnisse zum medienbezogenen Fort- und Weiterbildungsbedarf von pädagogischen Fachkräften an Natur- und Waldkindergärten – Passung von Bedarf & Angebot?

Der Bereich „Medienbildung“ (*Abbildung 67*) ist der Bereich mit dem höchsten Weiterbildungsbedarf im Vergleich zu neun den anderen abgefragten übergeordneten Bildungsbereichen. Zugleich hatte überhaupt nur etwa eine von sieben Fachkräften angegeben, in den letzten zwei Jahren an einer Weiterbildung teilgenommen zu haben. Dies erscheint zunächst als Widerspruch, ist aber am wahrscheinlichsten dadurch zu erklären, dass die bestehenden Angebote den Bedarfen von natur- und waldpädagogischen Fachkräften nicht oder nur schlecht entsprechen.

Bringt man nämlich die in *Abbildung 80* dargestellten Ergebnisse der MünDig-Studie zum Fort- und Weiterbildungsbedarf von Fachkräften an Natur- und Waldkindergärten mit der vorangegangenen Charakterisierung von Fort- und Weiterbildungsangeboten, die frühpädagogischen Fachkräften zur Verfügung stehen, zusammen, dann zeigt sich hier eine teils sehr geringe Passung mit vielen gängigen Angeboten zum Thema „Medienbildung in Kitas“. In den medienbezogenen Bereichen, zu denen, wie in der vorangegangenen Analyse einiger Weiterbildungsangebote, viele Angebote zu finden sind, geben die befragten Fachkräfte nur wenig Bedarf an: 79%¹¹⁵ der Befragten geben an, kaum Bedarf an Angeboten zu „Bedienen & Anwenden mit Bildschirmmedien“ zu haben, 71% geben das zum Bereich „Medieneinsatz von Fachkräften“ an. Dagegen zeigen sich die höchsten Bedarfe in den Bereichen „Hilfe bei der Verarbeitung von Medienerlebnissen“, „Elternzusammenarbeit“ und „Kinder stärken zum Schutz vor Digital-Risiken“, zu denen bislang nur wenige ausgewählte Fort- und Weiterbildungsangebote zu finden sind.

Weiterbildungsangebote mit breitem Themenspektrum wären wünschenswert

Nach Gegenüberstellung dieser Angebots- und Bedarfsanalyse ist darauf hinzuweisen, dass insbesondere zu Medienbildung mit Einsatz von Medien ohne Bildschirm, sowie zu den drei letztgenannten medienbezogenen Vertiefungsbereichen viele weitere und differenziert ausgestaltete Fort- und Weiterbildungsangebote für frühpädagogische Fachkräfte sowohl wünschenswert als auch notwendig erscheinen, um deren hohe Bereitschaft für die Weiterbildung und damit der Professionalisierung des frühpädagogischen Arbeitsfeldes begegnen zu können. So könnten sich Frühpädagog:innen für die sich wandelnden Anforderungen und Herausforderungen – insbesondere in Punkto Digitalisierung, Medienbildung und Digital-Risiken qualifizieren und wappnen. Ebenso wäre ein Umdenken hinsichtlich der Themenvielfalt -spezifizierung begrüßenswert, da die Ergebnisse der MünDig-Studie darauf hinweisen, dass das Verständnis von Medienbildung und auch die Bedarfe der befragten Fachkräfte an Natur- und Wald-Kitas deutlich breiter ist, als das bislang vorwiegend auf digitale Mediennutzung fokussierte Fort- und Weiterbildungsangebot der frühpädagogischen Fort- und Weiterbildungslandschaft.

115 Kumulierte Werte „eher niedrig“ „sehr niedrig“ und „gar kein Bedarf“.

8. Diskussion & Ausblick

8.1 Diskussion der Vertiefungsbereiche 6.1 – 6.6: Individuumsbezogene Handlungsfelder der Medienbildung

Im Folgenden diskutieren wir die in 6.1–6.6 beschriebenen Ergebnisse. In diesen geht es um die Einschätzung von Fachkräften und Eltern, ob und ab welchem Alter sie die genannten Beispielaktivitäten in den ersten sechs Vertiefungsbereichen – also medienbezogenen Aktivitäten mit Medien ohne und mit Bildschirm durch die Kinder – sinnvoll finden. Es geht weiterhin um die subjektive Angabe von Fachkräften zur Umsetzung und um die Bewertung dieser Praxisumsetzung durch Eltern. Es kristallisieren sich einige wichtige übergreifende Aspekte heraus sowie einige zu diskutierende Ergebnisse, die sich auf einzelne Bereiche beziehen.

Einstellungen zu Medienaktivitäten von Kita-Kindern

1. Im Allgemeinen zeigt sich eine hohe Übereinstimmung zwischen der elterlichen Einstellung (wann eine bestimmte medienbezogene Beispielaktivität sinnvoll ist) und der Einstellung von Fachkräften. In vielen Fällen sind die Angaben der Eltern und Fachkräfte so ähnlich, dass auf den ersten Blick gar keine Unterschiede zwischen den Kurvenverläufen zu erkennen sind. (z.B. Abschnitt 6.5 Analysieren & Reflektieren).
2. Insgesamt zeigt sich, dass sowohl Fachkräfte als auch Eltern überwiegend alle abgefragten Items als sinnvoll einschätzen – jedoch in Abhängigkeit von im Wesentlichen zwei verschiedenen Aspekten, auf die im Folgenden eingegangen wird:

Altersabhängigkeit: Dabei gibt es zwei Kurvenverläufe, von denen der erste häufiger vorkommt als die zweite:

- Erstens sind häufig monotone steigende Verläufe zu sehen. Dies meint die Zunahme von sehr geringer Bewertung als „sinnvoll“ für die kleinsten Kinder über mittlere Zustimmungswerte bis zu Höchstwerten für ältere Kinder. Diese Kurven sinken allenfalls für Jugendliche leicht ab. Die Befragten haben dabei also fast alle nur ein Einstiegsalter angeben, wohingegen das Ausstiegsalter bei 18 belassen wurde. Das Alter, in welchem die Höchstwerte erreicht werden, variiert allerdings stark zwischen Kindergarten- und Jugendalter. Zu den Beispielaktivitäten, die ein Großteil der Eltern und Fachkräfte schon in sehr frühem Alter als sinnvoll bewertet, gehören „Bilder malen/zeichnen“, „Bilderbücher anschauen“, „Knobelaufgaben/Puzzles lösen“, „Konflikte im gemeinsamen Gespräch lösen“, „Busticket am Automaten kaufen“ oder „Bilderbuchkino vorführen“. Zu den Beispielaktivitäten, die beide Befragtengruppen erst im Laufe der Schulzeit als zunehmend sinnvoll erachten, gehören „Websites erstellen“, „Werbung ausschneiden und analysieren“, an „Tafel/Flipchart schreiben“ oder „Sortiernetzwerk am Boden ablaufen“.
- Zweitens gibt es Kurvenverläufe in Form eines umgekehrten „U“ bzw. einer Wurfparabel, die nach einem hohen Anstieg (im Kindergartenalter) anschließend wieder deutlich absinken. Hierzu zählen „Daumenkino malen/basteln“, „Knisterbücher betasten“, „Gegenstände nach Farbe und Form sortieren“, „mit Handpuppe sprechen“. Hier ist auffällig, dass dies ausschließlich Aktivitäten mit Medien ohne Bildschirm betrifft – die Befragten schätzen also keines der abgefragten Bildschirmmedien-Items so ein, als wäre es „nur“ für den Einsatz in der frühpädagogischen Praxis sinnvoll. Da die Altersskala mit 18 Jahren endet, ist es nicht möglich, auszuschließen, dass die ansteigenden Kurven in höherem Alter doch noch absinken würden, sodass die Aktivitäten zwar im späten Jugendalter noch als sinnvoll, im Erwachsenenalter dann aber nicht mehr als sinnvoll angesehen würden. Vielleicht sind also einige der Anstiegskurven vom ersten Typ in Wirklichkeit abgeschnittene „U“-Kurven.

Abhängigkeit von der Art des Mediums – Medien ohne/mit Bildschirm: Die befragten Eltern und Fachkräfte schätzen insgesamt – mit einigen Ausnahmen – die Beispielaktivitäten mit Medien ohne Bildschirm für den Einsatz bei jüngeren Kindern sowie auch häufig insgesamt als sinnvoller ein als die Bildschirmmedien-Items. Ausnahmen bilden „Robotern Bewegungsbefehle geben“ und „Videotelefonate führen“, die als Aktivitäten mit digitalen Medien bereits im Kindergartenalter als sinnvoll angesehen werden.

Eine Ausnahme von dieser beobachteten Regel: Im Bereich „Analysieren & Reflektieren“ ist das Einstiegsalter generell spät und praktisch unabhängig von der Art des Mediums: Für alle Beispielaktivitäten erreichen die Kurven erst im Jugendalter eine überwiegende Zustimmung, es gibt dabei keine Unterscheidung zwischen Items ohne/mit Bildschirmmedien.

Zusammenfassung

Die medienbezogenen Einstellungen von Fachkräften und Eltern wurden differenziert nach vier Dimensionen abgefragt: Alter des Kindes (wann ist die Beispielaktivität sinnvoll?), Art des Mediums (ohne/mit Bildschirm?), medienbezogener Bereich (Ziel?) & Perspektive (Eltern/Fachkräfte?). In den Ergebnissen zeigen sich in drei von vier dieser abgefragten Dimensionen deutliche Unterschiede in den Ergebnissen bzw. in den medienbezogenen Einstellungen – Alter des Kindes, Art des Mediums und medienbezogener Bereich. Die Unterscheidung zwischen der Perspektive der Eltern und Fachkräfte macht jedoch kaum einen Unterschied: Die Ergebnisse zeigen hier sehr große Übereinstimmungen in Bezug auf medienbezogene Einstellungen, im Gegensatz zu den Ergebnissen in Bezug auf die Altersabhängigkeit von medienbezogenen Einstellungen, deren Zielbezogenheit und die Art des Mediums.

Umsetzung von Medienaktivitäten durch Kita-Kinder & Zufriedenheit der Eltern

1. Betrachtet man Angaben der Fachkräfte in Natur- und Waldkindergärten zur Umsetzung der medienbezogenen Aktivitäten in den Vertiefungsbereichen 6.1 – 6.6, so zeigt sich, dass Kinder überwiegend medienbezogene Aktivitäten mit Medien ohne Bildschirm ausüben. Eine „sehr häufige“ Umsetzung wird jedoch nur von jeder zehnten bis maximal jeder zweiten Fachkraft über die ersten sechs Vertiefungsbereiche 6.1 – 6.6 berichtet, sodass festgehalten werden kann, dass der Fokus der Aktivitäten in Natur- und Wald-Kitas nicht auf direkten medienbildnerischen Aktivitäten liegt, sondern im Abgleich mit den Ergebnissen in Abschnitt 6.9 eher auf der Gesundheitsförderung („Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken“).
2. Besonders häufig werden Aktivitäten ohne Bildschirm in den Bereichen „Bedienen & Anwenden“, „Problemlösen & Modellieren“ und „Kommunizieren & Kooperieren“ umgesetzt. Diese Umsetzung entspricht damit auch der Einschätzung von Fachkräften, dass seien besonders häufig Aktivitäten mit Medien ohne Bildschirm im frühkindlichen Alter sinnvoll sind. Praxis und Einstellungen stimmen somit weitgehend überein.
3. Bei den Aktivitäten mit Bildschirmmedien gibt es viele Vertiefungsbereiche, in welchen gar keine „sehr häufige“, zum Teil auch praktisch keine „eher häufige“ Umsetzung erfolgt. Eine Ausnahme bildet der Bereich „Informieren & Recherchieren“. Hier geben 3% der Fachkräfte an, die Kinder würden dies „sehr häufig“ tun, weitere 12% nennen „eher häufig“: Die Autorinnen bewerten diese Praxis kritisch: Die Dominanz einer Nutzung von fertigen Programmen, im Sinne eines – zwar interaktiven – Konsums von Digital-Angeboten scheint zwar zunächst „bequemer“, weil fertige Produkte genutzt werden können. Jedoch besteht erstens nach theoretischer Analyse (s. Abschnitt 2, Abschnitte 6.1 – 6.10) hierfür kein pädagogischer Mehrwert im Vergleich zu analogen Recherchepraktiken im Kita-Bereich. Und zweitens steht der Konsum als häufigste Aktivität nicht in Übereinstimmung mit der Idee, durch einen Vorrang der eigenen Gestaltung (selbst Medien produzieren, selbst „programmieren“ bzw. Grundprinzipien informationsverarbeitender Systeme begreifen) die Kinder darin zu unterstützen, aktive Medien-Gestalter:innen statt passive Medien-Konsument:innen zu werden. Sollten also digitale Medien in der Kita eingesetzt werden wollen, dann wäre das insbesondere in den Bereichen Produzieren & Präsentieren sinnvoll.
4. Eine dritte Art von Beispielaktivitäten, die weder Bildschirmmedien noch Medien ohne Bildschirm erfordern, sondern ohne Einsatz von Medien im klassischen Sinne auskommen, wurden nicht abgefragt. Sie sind jedoch in den Theorieteilen jeweils in einer Tabelle dargestellt. Die Autor:innen vermuten, dass Aktivitäten in der dritten, rechten Spalte in Wald- und Naturkitas noch häufiger als die „Medienaktivitäten ohne Bildschirm“ umgesetzt werden, so dass tatsächlich noch mehr Medienbildung umgesetzt würde, als sich in der MünDig Studie messen lässt. In Folgeuntersuchungen könnte diese Vermutung durch die Hinzunahme weiterer Beispielaktivitäten überprüft werden.

5. Überwiegend zeigen sich die Eltern mit den medienbezogenen Aktivitäten (Abschnitt 6.1–6.6) in den Bildungseinrichtungen ihrer Kinder bereits zufrieden. Jedoch muss die Aussage „genau richtig“, die für diese Schlussfolgerung hinzugezogen wird, differenzierter beleuchtet werden: Diese kann, wie jeweils in der Ergebnisdarstellung dargelegt wurde, sowohl bedeuten, dass Eltern mit „genau richtig“ ihre Zufriedenheit mit der Umsetzung von Aktivitäten ausdrücken wollen, als auch eine Zufriedenheit mit der Nicht-Umsetzung von Aktivitäten. Es ist jeweils ein Vergleich mit den Angaben der Fachkräfte zur tatsächlichen Umsetzung notwendig, um diese Unterscheidung treffen zu können. Ein Beispiel: Fachkräfte setzen ihren eigenen Angaben nach kaum Bildschirmmedien im Bereich „Bedienen & Anwenden“ in der natur- und waldpädagogischen Praxis ein – die Eltern bewerten dies mehrheitlich mit „genau richtig“. Hier besteht also eine Zufriedenheit mit der Nicht-Umsetzung.

8.2 Diskussion der Vertiefungsbereiche 6.7 – 6.10: Setting- und präventionsbezogene Handlungsfelder der Medienbildung

Einsatz von Medien mit und ohne Bildschirm durch Fachkräfte (Abschnitt 6.7)

Im Bereich „Einsatz von Medien mit und ohne Bildschirm durch Fachkräfte“ wurde in der MünDig-Studie ein Teilaspekt des Feldes „Medieneinsatz im pädagogischen Alltag durch Pädagog:innen“ abgefragt: Hier wurde vor allem der Einsatz von Medien (ohne und mit Bildschirm) durch die Fachkraft für den Zweck der Visualisierung und Darstellung von Informationen für Kinder beleuchtet sowie, mit einer Beispielaktivität, auch der Einsatz zu Dokumentationszwecken (also ohne direkte Nutzung durch die Kinder). So können die Ergebnisse Aussagen für den Einsatz von Medien von Fachkräften an Natur- und Waldkitas für diesen isolierten Teilbereich bieten, jedoch nicht für andere Aspekte des Medieneinsatzes (s. Abschnitt 6.7), z.B. für die Kommunikation unter Fachkräften oder für Professionalisierungszwecke (z.B. Video-Training). Diese Begrenzung der Aussagekraft der Ergebnisse in diesem Vertiefungsbereich sollten für die gesamte weitere Interpretation der Ergebnisse mitberücksichtigt werden.

Auf den ersten Blick möglicherweise erstaunen die Ergebnisse zur praktischen Umsetzung von Abschnitt 6.7 im Vergleich zu Abschnitt 6.4 (Informieren & Recherchieren): Deutlich häufiger (15% „sehr häufig“ und „eher häufig“) geben die Fachkräfte an, dass Kinder mit Medien mit Bildschirm informieren & recherchieren würden, als Fachkräfte angeben, Medien mit Bildschirmen selbst einzusetzen (3% „sehr häufig“ und „eher häufig“). Dies könnte einmal bedeuten, dass Kinder möglicherweise auch allein, ohne aktives Beisein der Fachkräfte, Bildschirmmedien zum Informieren & Recherchieren nutzen. Dies würde der Empfehlung deutlich entgegenlaufen, dass Kindergartenkinder Bildschirmmedien nur in Begleitung erwachsener Bezugspersonen nutzen sollten. Wahrscheinlicher scheint es, dass Fachkräfte zwar mit dabei sind, aber gemeinsames Recherchieren & Informieren mit Kindern nur als medienbezogene Kinderaktivität einordnen.

Außerdem gibt es im Bereich des Medieneinsatzes durch Fachkräfte einen Unterschied zu den Bereichen 6.1–6.6: Vereinzelt gibt es hier Beispielitems, in denen sich Unterschiede in der Bewertung (ob und wann ist ein Beispielitem sinnvoll?) durch Eltern und Fachkräften feststellen lassen, z.B. beim Item „Lerndokumentation mit Kinder-Fotos/Videos“: Hier finden Eltern die Durchführung von Lerndokumentation mit Bildschirmmedien, insbesondere im Kita-Bereich, deutlich weniger sinnvoll, als die befragten Fachkräfte. Möglicherweise könnten datenschutzspezifische Bedenken die Eltern dazu bewegen, hier weniger zustimmend zu sein. Eine andere Erklärung könnte jedoch auch sein, dass Eltern der Begriff „Lerndokumentation“ weniger vertraut als Fachkräften ist und, sie diesen nicht mit einer gängigen pädagogischen Praxis assoziieren.

Medienbezogene Elternzusammenarbeit (Abschnitt 6.8)

Beim Bereich „medienbezogene Elternzusammenarbeit“ zeigen sich einige Unterschiede zwischen den Einschätzungen von Eltern und Fachkräften, ob bzw. wenn ja, wann sie welche abgefragten Beispielitems für sinnvoll empfinden, wenngleich mehrheitlich alle Items in bestimmten Altersphasen als sinnvoll empfunden werden. Eltern schätzen verschiedene medienbezogene Aktivitäten in der Elternzusammenarbeit vor allem in der Altersspanne von 6-15 Jahren als besonders sinnvoll ein – Fachkräfte tun dies bereits früher und geben den abgefragten Beispielaktivitäten besonders hohe Zustimmungswerte im Kindergartenalter.

- **Pädagogische Elternzusammenarbeit**

Es überrascht, dass Eltern eine Thematisierung ihrer eigenen Digitalmediennutzung durch pädagogische Fachkräfte nicht als unberechtigte Einmischung bewerten, sondern diese Aktivität zu mehr als drei Vierteln als sinnvoll empfinden. Dies ist eine wichtige Erkenntnis für Fachkräfte, welche die Bereitschaft zur Selbstreflexion bei den Eltern unterschätzen könnten und dann evtl. aus Angst, „übergriffig“ zu wirken, die elterliche Bildschirmmediennutzung nicht ansprechen.

Bei beiden Befragtengruppen erhält außerdem das Item „Eltern beraten bei Internet-Suchtverdacht“, vor allem im Jugendalter, eine große Bedeutung.

Im Abschnitt 4.2 wird deutlich, dass Eltern an Wald- und Naturkindergärten ihre Kinder deutlich später mit eigenen digitalen Geräten ausstatten möchten, als dies im Bundesdurchschnitt der Fall ist. Gerade die Unterstützung von Absprachen unter Eltern (vgl. auch. <https://www.smarterstartab14.de/>, letzter Abruf 23.10.2022) dürfte geeignet sein, diese dem Trend der Zeit entgegenlaufende Verzögerung zu fördern. Eine spätere Ausstattung ist mit Blick auf die bei Kindern mit eigenen Geräten doppelt so hohen durchschnittlichen Nutzungszeiten pädagogisch äußerst sinnvoll, jedoch mit Berücksichtigung des „AADD-Syndroms“ (Alle anderen dürfen das aber, s. Bleckmann & Leipner, 2018, S.181) für Eltern im Alleingang ohne eine Einbindung in Gruppen von Eltern mit ähnlicher Haltung deutlich erschwert.

- **Technische Unterstützung von Eltern**

Dass die technische Unterstützung der Elternzusammenarbeit repräsentierende Beispielitem „Filtersoftware installieren“ findet bei den Eltern mehr Zuspruch, als bei den Fachkräften.

Unterschiedliche Gründe könnten erklären, warum Fachkräfte an Natur- und Waldkindergärten dies bisher aber praktisch nicht umsetzen.

1. Sie können es aufgrund mangelnder technischer Kompetenzen nicht anbieten. Das kann aber mit Blick auf die Ergebnisse zu technischen Fähigkeiten (*Abbildung 10*) nur für einen kleinen Teil der Fachkräfte als Erklärung gelten. Die Autor:innen empfehlen Kita-Fachkräften, sich diese Fähigkeiten langfristig selbst anzueignen und ggf. zusätzlich für kurzfristige Interventionen externe Expert:innen hinzuziehen (z.B. www.echt-dabei.de, letzter Abruf 09.09.2022).

2. Die Fachkräfte setzen andere Schwerpunkte in der Elternzusammenarbeit.

3. Die Fachkräfte halten die Botschaft solcher Unterstützungsangebote für widersprüchlich und unterlassen es aus diesem Grund, diese anzubieten. Einerseits: Kindergartenkinder sollten keine Tablets/Smartphones/PC nutzen, schon gar nicht ohne Aufsicht der Eltern. Andererseits: Wir zeigen Eltern, wie man Zeitbegrenzungs- und Filtersoftware, Passwortschutz etc. auf Kindergeräten installiert. Das kann als Sorge, dass eine falsche Botschaft ankommen könnte, verstanden werden. Aktuelle empirische Ergebnisse zum Medienumgang von Kindern (Kieninger et al., 2021) zeigen jedoch, dass diese Auseinandersetzung hochaktuell und notwendig ist, um Eltern und Kinder in ihren alltäglichen Bedarfen begegnen zu können.

Zusammenfassung

Fast die Hälfte der Eltern geben auf die Frage, ob sie die Häufigkeit der technischen Unterstützung (Installation von Zeitbegrenzungs- und Filtersoftware) angemessen, zu häufig oder zu selten finden, „weiß nicht“ als Antwort. Möglicherweise sind sich manche Eltern nicht bewusst, dass solche technischen Möglichkeiten existieren. Es können aber auch Eltern diese Antwort gewählt haben, deren Kinder tatsächlich zu Hause keinen Zugang zu technischen Geräten haben, so dass es schwerfällt, die Frage zu beantworten, da diese Eltern für sich selbst vermutlich keinen Bedarf sehen, wohl aber für andere Elternhäuser. Es besteht bei den Eltern, die sich ein Urteil hierzu erlauben, ein hoher Bedarf an technischer Unterstützung, mehr als die Hälfte findet dies „zu selten“.

Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken (Abschnitt 6.9)

Im Bereich „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken“ zeigt sich – in Abgrenzung zum Bereich „medienbezogene Elternzusammenarbeit“ –, dass dieser Bereich eine sehr große Rolle in Wald- und Naturkindergärten spielt: Es gibt sowohl eine sehr hohe Umsetzung von Aktivitäten, die Kinder als Einzelpersonlichkeit oder im sozialen Miteinander vor digitalen Risiken stärken können, durch die befragten Fachkräfte, als auch eine hohe Zufriedenheit der Eltern mit dieser Umsetzung. Diese hohe Umsetzungs- und Zufriedenheitsrate spiegelt die Angaben zu den medienbezogenen Einstellungen von Eltern und Fachkräften in den Schieberegler-Kurven wider: Schon bereits in sehr frühem Alter finden sowohl die befragten Fachkräfte wie auch die Eltern überwiegend alle abgefragten Beispieltitems sinnvoll – wenngleich Eltern die Items „Negative Stimmungen bewältigen können“ und „Unterstützung durch persönliche Begleiter“ erst etwas später als die Fachkräfte als sinnvoll wahrnehmen. Es fällt auf, dass die Beispielaktivitäten zur Stärkung von Kindern im sozialen Miteinander bereits im Krippenalter als sinnvoll angesehen werden – von Eltern wie von Fachkräften –, während die Stärkung der Einzelpersonlichkeit eher für etwas ältere Kinder als sinnvoll eingeschätzt wird. Dies erscheint zwar mit Blick auf die enorme Bedeutung der sozialen Fähigkeiten für Resilienz und Salutogenese auch vertretbar, könnte aber auch anders gesehen werden. Bereits ab dem Säuglingsalter kann die Autonomieentwicklung durch eine fehlerfreundliche vorbereitete Umgebung z.B. unter Einsatz von Pikler-Geräten oder auch durch eine natürliche Exploration erlaubende Umgebung gefördert werden. Somit könnte die „Einzelpersonlichkeit“ auch im Krippenalter gefördert werden, es fehlten aber Beispielaktivitäten dieser Art in der Abfrage.

Die Abfrage der Gründe, weshalb sich die Fachkräfte und Eltern für die natur- und waldpädagogische Einrichtung (als Arbeitsplatz bzw. als Betreuungseinrichtung für ihre Kinder, s. *Abbildung 12* und *Abbildung 18*) entschieden haben, bestätigt, dass den Fachkräften und Eltern insbesondere die Aspekte „vertrauensvolle Beziehung“, „Gesundheit“ und „Freiheit“ besonders wichtig sind (annähernd 100% stimme voll/eher zu), die wiederum implizit in den abgefragten Beispieltitems und auch der Umsetzung von Praxisaktivitäten im Bereich „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken“ wiederzufinden sind.

Verarbeitung belastender Medienerlebnisse (Abschnitt 6.10)

Die Ergebnisse des Bereichs „Verarbeitung belastender Medienerlebnisse“ zeigen, dass Fachkräfte wie Eltern Beispielaktivitäten mit Medien ohne Bildschirm deutlich sinnvoller als die Beispielaktivitäten mit Bildschirmmedien finden: Diese werden überwiegend im Alter bis zur Einschulung als nicht sinnvoll erachtet und auch im Schulalter erreichen viele Beispiele nur bedingte Zustimmung. Anders als in den Schieberegler-Abfragen der anderen Bereiche (s. Abschnitte 6.1–6.9) finden hier vergleichsweise viele Fachkräfte und Eltern die Beispielaktivitäten mit Bildschirmmedien in keinem Alter sinnvoll. Diese medienbezogene Einstellung spiegelt sich auch in der Praxis in Natur- und Waldkindergärten wider: Hier werden nur wenige Aktivitäten zur Verarbeitung von belastenden Medien gemacht – und wenn, dann vor allem mit Medien ohne Bildschirm.

10% der Fachkräfte geben an, „sehr häufig“ bzw. „eher häufig“ Kinder mit Medien mit Bildschirm in der Verarbeitung belastender Medien zu unterstützen. Im übergeordneten MünDig-Bericht¹ wird über ein mögliches Missverständnis der Formulierung diskutiert: Die Frage könnte so verstanden worden sein, dass das belastende Medienerlebnis an einem Bildschirm (Film, Computerspiel) seinen Ursprung nahm, nicht dass es mithilfe eines Bildschirms verarbeitet werden soll.

Nichtsdestotrotz geben auch mehr als ein Zehntel der Befragten Eltern an, dass sie sich eine häufigere Unterstützung ihrer Kinder bei der Verarbeitung von belastenden Medienerlebnissen im pädagogischen Alltag wünschen würden. Die Bedingungen hierfür erscheinen durch das große Platzangebot in Natur- und Waldkitas im Vergleich zu kleinen Innenräumen besonders günstig, da die Möglichkeit für einzelne Kinder besser gegeben erscheint, Medienerlebnisse auszuagieren und nachzuspielen, ohne dass andere Kinder dadurch geängstigt oder beeinträchtigt würden. Für ein feinfühliges Aufgreifen würden Natur- und Waldpädagog:innen sich aber auch (ggf. vermehrt) darauf einlassen müssen, sich mit kindlichen digitalen Medienwelten und Medienheld:innen zu beschäftigen, um einen noch besseren Lebensweltbezug herzustellen.

9. Stärken und Grenzen des Studiendesigns

Für weiterführende sowie vergleichende Informationen zu diesem Kapitel s. https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/MuenDig-Studie/Study_Limitations_MuenDig.pdf¹⁰³

9.1 Aussagekraft und Grenzen der Gültigkeit der Ergebnisse

Die MünDig-Studie kann sowohl für ihre Befragung an waldorfpädagogischen, montessoripädagogischen oder natur- und walddpädagogischen Einrichtungen nicht als repräsentativ angesehen werden. Trotz einer großen Gesamtanzahl an Befragten (insg. 1301 Fachkräfte sowie 5064 Eltern) kann die MünDig-Studie als explorative Studie gezählt werden. Von den insgesamt 360 zur Teilnahme eingeladenen Einrichtungen haben sich 78 an der Befragung beteiligt. Die Befragung fiel in die erste Phase des beginnenden Covid-19-Lockdowns, so dass viele Einrichtungen zurückmeldeten, dass sie mit anderen Aufgaben so beschäftigt seien, dass sie weder den Fachkräften noch Eltern zusätzlich die Beantwortung eines langen Fragebogens zumuten wollten. Schließlich haben mit 212 Eltern und 112 Fachkräften pro teilnehmender Einrichtung im Schnitt nur etwa 3 Elternteile und anderthalb Fachkräfte teilgenommen. Es liegt nahe, dass es dabei Selektionseffekte gegeben hat: Personen, die ein hohes Interesse am Thema Medienbildung haben, dürften sich verstärkt beteiligt haben. Die gegebenen Antworten können also nicht als repräsentativ für die gesamte Einrichtung gewertet werden. Ein weiterer, die Studie limitierender Aspekt muss außerdem hinzugezogen werden: Die Studie wurde Anfang des Jahres 2020 durchgeführt, kurz vor und zu Beginn der Corona-Pandemie. Insbesondere durch die Corona-Pandemie und pandemiebedingte Maßnahmen haben sich kindliche Lebenswelten auf den Kopf gestellt und die Digitalität des kindlichen Alltags wurde beschleunigt (Langmeyer et al., 2020), was bei der Interpretation der MünDig-Ergebnisse kritisch bedacht werden muss (z.B. könnte das Item „Videotelefonat mit Menschen an anderen Orten führen“ nun höhere Zustimmungswerte haben als noch zum Abfragezeitpunkt). Da die Ergebnisse der MünDig-Studie sich hauptsächlich auf Kinder ohne besondere Bedürfnisse und Förderbedarfe beziehen, konnte das Spannungsfeld Inklusion ferner hier noch nicht berücksichtigt werden.

Des Weiteren kann das Befragungsinstrument an sich in mehrfacher Hinsicht hinterfragt werden:

- Inwiefern ist es möglich, die Einstellungen von wenig medienaffinen Menschen mit einem Online-Fragebogen zu erfassen? Durch diese Form der Befragung ist es wahrscheinlich, dass die Stichprobe gegenüber der zu befragenden Grundgesamtheit in Richtung höherer Medienaffinität verzerrt ist.
- Ist das Alter als Abschätzung für die Entwicklung von Kindern geeignet, wo doch von Kind zu Kind im gleichen Alter große Unterschiede bestehen können, und sogar bei einem einzelnen Kind die Entwicklung in verschiedenen Bereichen unterschiedlich schnell verlaufen kann? Wie sähe eine adäquate Alternative hierzu aus, die zugleich nicht zu hohem Zeitaufwand bei der Beantwortung verursacht? (s. Abschnitt 3.4)
- Wie aussagekräftig bzw. zuverlässig sind die Selbstauskünfte über Einstellungen und deren praktische Umsetzung der verschiedenen Zielgruppen, wenn beides jeweils unmittelbar hintereinander abgefragt wird? Es ist zu vermuten, dass eine Verzerrung des Antwortverhaltens in Richtung „Ich setze auch das um, was ich als sinnvoll angegeben habe“ vorliegt, also bei der Abfrage der Umsetzung von Beispielaktivitäten eine soziale Erwünschtheit im Antwortverhalten der Fragebogen-Teilnehmenden ausgelöst wird.

Das Befragungsinstrument ist aufgrund seiner Neuartigkeit bislang noch nicht abschließend validiert.

¹⁰³ Letzter Abruf 18.07.2022.

9.2 Media Maturity Matrix als innovatives Befragungsinstrument mit Mehrwert

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Medienaktivitäten in reformpädagogisch orientierten Primarschulen und Kindergärten überwiegend bildschirmunabhängig sind. Wenn der Einsatz von Bildschirmmedien erhöht wird, z. B. im Rahmen von Initiativen zur Digitalisierung der Bildung, ist eine solide Technikfolgenabschätzung (Bleckmann & Pemberger, 2021) notwendig, um zu erfassen, inwieweit neue digitale Aktivitäten frühere Nicht-Bildschirmaktivitäten verdrängen können (unter der Annahme, dass die in der Einrichtung verbrachte Zeit gleich ist).

Vor allem in der frühkindlichen Bildung führt die in anderen Studien ausschließliche Erfassung von Einstellungen zu und Aktivitäten mit Bildschirmmedien zu einem defizitorientierten Bild der Medienbildung, während bildschirmunabhängige Aktivitäten aus Eltern- und Fachkräftesicht häufig besser geeignet sind und gleichzeitig häufiger durchgeführt werden.

Die Verwendung der *Media Maturity Matrix* zur Beschreibung der Praxis und der Einstellungen von pädagogischen Fachkräften außerhalb der bisherigen reformpädagogischen Zielgruppe der MünDig-Studie würde einen interessanten Vergleich ermöglichen. Die Idee, dass Aktivitäten ohne Einsatz von Bildschirmmedien Fähigkeiten für das digitale Zeitalter fördern können, ist eindeutig nicht nur in reformpädagogisch orientierten Bildungseinrichtungen zu finden.¹⁰⁴ Daher erscheint der Einsatz der *Media Maturity Matrix* mit ihrem ausgewogenen Verhältnis zwischen Bildschirm- und Nicht-Bildschirm-Aktivitäten an staatlichen Schulen und Kitas sehr vielversprechend.

Die MMM kann auf zwei Arten verwendet werden:

1. als investigatives Instrument, um die Frage zu untersuchen, welche Art von Medium für welchen Zweck/Lernziel in welchem Alter/Entwicklungsstadium geeignet ist, und zur Erweiterung bestehender Modelle der „Technologieakzeptanz“,
2. als Dokumentationsinstrument, zur detaillierten Dokumentation der aktuellen Praxis in Bildungseinrichtungen.

Die Ergebnisse der MünDig-Studie stellen die Theoriemodelle der „Technology Acceptance“ grundlegend infrage. Während im akademischen Diskurs aktuell altersspezifische „Querschnitts-Scheiben“ eines Gesamtbildes beschrieben werden und dann jeweils festgestellt wird, die Technologieakzeptanz sei niedrig, also schlecht, oder sie sei hoch, also gut, ist es mithilfe der Doppelschieberegler-Befragung erstmals möglich, ein medienbezogenes Profil einer einzelnen Fachkraft über alle Altersstufen hinweg abzubilden. Dabei zeigen sich zwischen Fachkräften in einer Kita und Oberstufenlehrkräften¹⁵ nur geringe Unterschiede in den Kurvenverläufen. Die Annahme, frühpädagogische Fachkräfte hätten eine niedrigere Technologieakzeptanz als Oberstufenlehrkräfte¹⁵, ist somit durch die Daten widerlegbar: Beide Gruppen halten für jüngere Kinder den Einsatz von Medien ohne Bildschirm für sinnvoll, jedoch nicht den Einsatz digitaler Bildschirmmedien. Dagegen halten beide Gruppen für ältere Kinder den Einsatz von Medien ohne wie auch mit Bildschirm für sinnvoll.

¹⁰⁴s. www.csunplugged.org (letzter Abruf 16.06.2022).

10. Zusammenfassung & Konsequenzen für die natur- und waldpädagogische Praxis

Die MünDig-Ergebnisse zeigen, dass es nach Ansicht der befragten Eltern und Fachkräfte nicht per se eine Unterscheidung in „gute bildschirmfreie Medien“ und „schlechte digitale Medien“ gibt, sondern sich die Haltung der Eltern wesentlich komplexer gestaltet: Für sie hängt die Antwort, welche Medien für ihre Kinder in der Bildungseinrichtung gut oder schlecht sind, davon ab, in welchem Kontext, wann, wie und mit welchem Ziel sie eingesetzt werden. Im Vergleich zu den Ergebnissen der MünDig Studie in den Teilstichproben an Montessori-Kinderhäusern und Waldorf-Kitas gibt es sehr hohe Übereinstimmungen mit den Angaben der dort befragten Eltern und Fachkräfte. Für fast alle Beispielaktivitäten sehen die Kurvenverläufe ähnlich aus. Unterschiede bewegen sich im Rahmen von wenigen Jahren. Die Kurven steigen in den Montessori-Einrichtungen tendenziell am frühesten an, dann folgen die Wald-/Naturkindergärten, am spätesten steigen die Kurven bei den Waldorf-Einrichtungen an (s. Waldorf-MünDig-Bericht¹⁰³).

Geht man davon aus, dass die Ergebnisse der Studie eine ungefähre Einschätzung der Verhältnisse an Wald- und Naturkindergärten erlauben, auch wenn keine Repräsentativität gegeben ist, dann ergibt der Abgleich zwischen Theorie und Ergebnisteil, dass in neun von zehn Vertiefungsbereichen ein sehr positives Zeugnis zur Umsetzung einer zeitgemäßen Medienbildung ausgestellt werden kann. Genau diese positive Bewertung nehmen auch die befragten Eltern vor. Der Bereich der Elternzusammenarbeit bildet eine Ausnahme, da hier wenig umgesetzt wird und die Eltern sich einen Ausbau der Aktivitäten wünschen.

Mit Bezug zu dem im Vorwort des Bundesverbandes der Natur- und Waldkindergärten angesprochenen „Digitalisierungsdruck“ lässt sich festhalten, dass diesem Druck nach Auskunft der Befragungsteilnehmenden nur in sehr geringem Maße nachgegeben wird. Die Vermutungen, die geringe Nutzung digitaler Medien durch Kinder in Wald- und Naturkitas gehe erstens auf eine Haltung der pauschalen „Digital-Verweigerung“ zurück, wie auch die Nichtnutzung gehe auf mangelnde Technik-Affinität zurück, sind nach den Ergebnissen der MünDig Studie beide nicht haltbar. Erstens sahen die befragten Fachkräfte wie auch die Eltern die Beispielaktivitäten, bei denen Bildschirmmedien zum Einsatz kommen, in jedem Fall zu mehr als drei Vierteln als sinnvoll an – nur eben nicht im Kindergartenalter, sondern zum Teil ganz deutlich später. Zweitens weisen mehr als ein Drittel der Befragten nach Selbsteinschätzung hohe bis sehr hohe technische Fertigkeiten auf. Sie sind fast alle selbst im Besitz digitaler Endgeräte und nutzen diese regelmäßig – wenn auch in geringerem zeitlichem Umfang im Vergleich zu deutschlandweiten Repräsentativbefragungen.

Insgesamt zeigt sich mit einem Blick auf die Umsetzung (*Abbildung 22*), dass bereits schon viele medienbezogene Aktivitäten – überwiegend mit Medien ohne Bildschirm – in Natur- und Waldkindergärten umgesetzt werden. Möglicherweise wird Medienbildung nochmals in einem weiteren Sinne, als es in der MünDig Studie erfasst wurde, auch ganz ohne Medien im klassischen Sinne verwirklicht. Dies entspräche noch verstärkt dem originär erlebnispädagogischen Gedanken des ganzheitlichen Lernens mit „Kopf, Herz und Hand“ (Michl & Fengler, 2023), z.B. wenn Kinder mit Holz, Blättern oder Matsch „produzieren“, in der direkten Beobachtung von Naturphänomenen „recherchieren“), wie es etwa in den dreispaltigen Praxistabellen, insbesondere in den Abschnitten 6.1-6.7, dargestellt ist. Es dürften also noch zahlreiche individuelle und kreative pädagogische Aktivitäten in natur- und waldpädagogischen Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden, auch wenn diese nicht explizit als solche benannt (und wahrgenommen) werden.

Dies zeigt, dass eine medienpädagogische Untersuchung, reduziert auf den Bildschirmmedieneinsatz (Apps, Tablets etc.) bzw. die Anwendung von Kindern und Fachkräften von Bildschirmmedien, zwar valide Ergebnisse bekommt, die zeigen, dass dies in Natur- und Waldkindergärten kaum stattfindet (Praulitzsch, 2021) – jedoch damit nicht die medienbildnerische Praxis in Natur- und Waldkindergärten abbildet. Eher vertreten die Autor:innen die Ansicht: Wenn Kinder im Wald und der Natur unterwegs sind, schulen sie ganz nebenbei zahlreiche Fähigkeiten, die sie für ein Leben in der digital geprägten Welt des 21. Jahrhunderts gut rüsten.

¹⁰³ Abbildung 121, S. 338, letzter Abruf 13.09.2022.

Es können in Hinblick auf das, was aus Fachkräfte- und Elternsicht besonders sinnvoll ist und wie das von Fachkräften umgesetzt und wiederum von Eltern bewertet wird, nochmals differenzierte abschließende Anmerkungen bezüglich einzelner medienbezogener Vertiefungsbereiche gemacht werden. „Medienbezogene Elternzusammenarbeit“ scheint aus Sicht der Befragten ein wesentlicher Bestandteil der (früh-)pädagogischen Praxis zu sein: Jedoch deuten sowohl die Ergebnisse der praktischen Umsetzung wie auch die Bewertungen der Eltern – von denen sich mehr als ein Drittel sowohl mehr pädagogische als auch technische Unterstützung von Eltern wünschen –, darauf hin, dass hier noch Luft nach oben ist.

Dahingegen scheinen die Natur- und Waldpädagog:innen im Bereich „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken“ bereits als „Expert:innen“ zu fungieren. Den Angaben zufolge, wie sinnvoll sie Aktivitäten in diesem Bereich finden und warum sie überhaupt Fachkräfte an Einrichtungen mit dieser pädagogischen Richtung wurden, ist dieser medienbezogene Vertiefungsbereich aus ihrer Sicht besonders wichtig – und dies zeigt sich auch in der pädagogischen Praxis: Es ist der einzige Bereich, in dem im Schnitt mehr als fünf von sechs Fachkräften angeben, die Aktivitäten würden „sehr häufig“ umgesetzt, im Vergleich zu maximal der Hälfte in anderen Bereichen. Mit dieser häufigen Umsetzung sind die Eltern auch weitestgehend zufrieden, aber schätzen dies keineswegs als „zu viel“ ein. Tendenziell wünschen sich die Eltern sogar noch mehr Aktivitäten für ihre Kinder, die sie als Einzelpersonlichkeit und im sozialen Miteinander stärken im Sinne von ressourcenorientierter Prävention von Digital-Risiken.

„Grundsätzlich sind Waldkindergärten prädestiniert dafür, Erlebnisse mit allen Sinnen zu ermöglichen und damit Grundlagen für eine gesunde Entwicklung zu schaffen. In naturraumpädagogischen Einrichtungen wird das Bewusstsein dafür geweckt, wie stark unsere digitalisierte Gesellschaft bereits fortgeschritten ist. Und gerade hier liegt die Chance, medienpädagogisch zu arbeiten.“ (Wolfram, 2021, S. 120)

Mit Blick auf die Potenziale von Wald- und Naturpädagogik sowohl für die Befähigung zur aktiven Mediennutzung wie auch für die Vorbeugung gegen Digital-Risiken, also zusammengenommen für die Förderung von Medienmündigkeit, würden sich Studien anbieten, in denen diese theoretisch plausiblen Erwägungen einer empirischen Überprüfung unterzogen werden: Wie entwickeln sich Kinder aus Wald- und Naturkindergärten im Vergleich zu digitalen Modell-Kitas? Sind sie Jahre später tatsächlich weniger mediensüchtig, körperlich und seelisch gesünder, kreativer, umweltbewusster und mindestens ebenso kompetent in der aktiven, kreativen und reflektierten Nutzung digitaler Medien als die Vergleichsgruppe? Gibt es in manchen Bereichen auch Nachteile? Durch vergleichende Untersuchungen könnten beide Einrichtungstypen auch „Good Practises“ von den jeweils anderen übernehmen.

Die Auseinandersetzung, Reflexion und Weiterentwicklung der medienbildnerischen Praxis durch Pädagog:innen ist schlussendlich notwendig, da Kinder schlicht darauf angewiesen sind, dass die erwachsenen Bezugspersonen um sie herum wichtige und nachhaltige Weichenstellungen treffen können, um sie auf den Weg hin zur Medienmündigkeit begleiten zu können.

Die Ergebnisse zu den Weiterbildungsbedarfen zeigen, dass viele Pädagog:innen in Natur- und Waldkindergarten einer Weiterentwicklung zu medienbezogenen Themen – sowohl ohne als auch mit Bildschirm – offen gegenüber sind und sich eine weiterführende Auseinandersetzung wünschen. Da die bestehenden Weiterbildungsangebote für Kita-Fachkräfte aber die besonders interessierenden Themen wie die Elternzusammenarbeit und die Hilfe zur Verarbeitung von Medienerlebnissen wenn überhaupt nur randständig behandeln, müssen passendere Angebote für die Zielgruppe geschaffen werden. Die Jahrestagung des BVNW 2021 war dafür ein guter Anfang. Ein Zertifikatskurs an der Alanus Hochschule setzt eine Ebene höher an und schult Multiplikator:innen, die in der Aus- und Weiterbildung reformpädagogisch orientierter Fachkräfte tätig werden.

Solange diese Angebote in der Ausbildung von Kita-Fachkräften die Ausnahme statt die Regel sind, empfehlen die Autor:innen allen Kita-Teams, sich selbständig auf den Weg zu machen. Die Impulsfragensammlungen am Ende jedes Theorieteils in Abschnitt 6.1 – 6.10 wurden zu diesem Zweck erarbeitet.

Abschließend möchten die Autor:innen mit einigen übergeordneten Impulsfragen zum einen das „Lernenwollen“ im Bereich möglicher Schwächen zu unterstützen, aber auf der anderen Seite auch dazu anregen, sich der eigenen Haltung und Anforderungen von außen bewusst zu sein und vor allem die Stärken der eigenen Arbeit und Praxis

Sammlung von Impulsfragen für Kita-Teams für eine allgemeine Auseinandersetzung mit dem Thema Medienbildung



Fragen für Introspektion und setting-/präventionsbezogene Aktivitäten

- Welche Aktivitäten haben mir selbst Kindheit/Jugend besonders viel Spaß gemacht (z.B. in welcher Umgebung, allein oder mit anderen zusammen)? Und welche nicht?
- Welche medienbezogenen Aktivitäten (in meiner Freizeit und in der Kita) machen mir aktuell besonders viel Freude? Haben diese einen Mehrwert für die Kinder? Wie kann ich diese Aktivitäten kindgerecht anleiten?
- Wer ist verantwortlich: Wollen wir Kinder dazu befähigen, digitale Risiken wie Cyber-Kriminalität, Cyber-Mobbing selbst zu benennen, zu erkennen und geeignete Gegenmaßnahmen zu ergreifen? Oder sehen wir dies als Aufgabe der erwachsenen Bezugspersonen (also wir selbst im Setting Kita und die Eltern im Setting Familie) an?
- Welche Balance der Arbeit mit Kindern vs. Arbeit mit Eltern streben wir in der Medienbildung an?

Schatzsuche für medienbezogene Aktivitäten von Kindern:

- Welche Aktivitäten, bei denen Kinder selbst medienbezogene Aktivitäten tun können, setzen wir schon um?
- Welche Hürden gibt es bei der Umsetzung (dieser oder weiterer) Aktivitäten? Und wie können wir diese überwinden?
- Wie nachhaltig und ungiftig sind die eingesetzten Materialien und Medien (z. B. in Hinblick auf Stromverbrauch, seltene Ressourcen, Naturmaterialien, recycelte Materialien, Wiederverwendung)?
- Welche Ideen ergeben sich, wenn wir in anderen Kulturkreisen auf die Suche nach medienbezogenen Aktivitäten gehen?
- Welche Ideen ergeben sich, wenn wir über klassische Jungs- und Mädchenaktivitäten hinausdenken?

Weiterbildung:

- Was hilft uns, dass wir uns noch mehr qualifizieren (z.B. Teamaustausch, Fortbildungen, externe Referent:innen, Supervision)?

Aus der MünDig-Studie resultierende Ergebnisse und weiterführende Informationen bezüglich Medienkonzepten und Praxisideen können unter [Medienkonzepte & Praxisideen](#) abgerufen werden. Weitere Anregungen für analoge Praxisideen zur Förderung von Medienbildung im frühpädagogischen Setting werden im Projekt [Analog-Digidaktik](#) entwickelt.

Wir möchten von Ihnen lernen!

Abschließend möchten die Autor:innen alle aufmerksamen Leser:innen und kreativen Praktiker:innen dazu anregen, Kontakt mit dem Forschungsteam (medienmuendig@alanus.edu) aufzunehmen, wenn spannendes, kreatives, konventionelles wie unkonventionelles praktische Tun im Sinne von medienbezogenen Aktivitäten (im weiteren Sinne) in Natur- und Waldkindergärten entwickelt, umgesetzt oder reflektiert wird.

Wir danken allen Leser:innen für Ihre Aufmerksamkeit und Ihr Interesse!

Autor:innen-Verzeichnis



Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Paula Bleckmann, hat in Konstanz Biologie studiert, bevor sie in die Pädagogik wechselte. Sie unterrichtete als Klassenlehrerin an einer inklusiven Schule. Nach der Promotion in Medienpädagogik (Universität Bremen) und Habilitation 2014 an der PH Freiburg in Gesundheitspädagogik ist sie seit 2015 Professorin für Medienpädagogik an der Alanus Hochschule Alfter. Sie ist Mitglied in verschiedenen Fachverbänden, u.a. der Vereinigung Deutscher Wissenschaftler (VDW), der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und der Gesellschaft für seelische Gesundheit in der frühen Kindheit (GAIMH), sowie Mitgründerin des Präventionsprogramms ECHT DABEI und der Transferinitiative UNBLACK THE BOX. Sie ist Mutter von erwachsenen Kindern, Autorin mehrerer Bücher zum Thema Medienerziehung und Gutachterin auf nationaler und EU-Ebene.

Kontakt: paula.bleckmann@alanus.edu



Benjamin Streit (M.A., Dipl.-Phys.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und promoviert zum Thema „Reformpädagogik und Medienbildung -Ergebnisse der MünDig-Studie mit dem Schwerpunkt montessori-orientierte Einrichtungen und Analyse pandemiebedingter Veränderungen (...)“ im Projekt „Medienerziehung an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen“ von Prof.in Dr.in Bleckmann. Er ist Autor und Lektor für didaktische Materialien im Bereich Naturwissenschaften und Lehrbeauftragter an der Rheinischen Fachhochschule Köln.

Kontakt: benjamin.streit@alanus.edu



Elisabeth Denzl Elisabeth Denzl (M. Ed., Heilpädagogin staatl. aner., Traumapädagogin DeGPT-BAG/TP) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Medienerziehung an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen“ von Fr. Prof.in Dr.in Bleckmann an der Alanus Hochschule und strebt dort eine Promotion zum Thema Medienbildung & Inklusion an. Sie arbeitete in der Frühförderung und begleitet derzeit Kinder mit besonderen Herausforderungen als heilpädagogischer Fachdienst in Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe sowie in ambulanten heilpädagogischen Maßnahmen. Sie ist in Ausbildung zur personenzentrierten Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin bei C. M. Hockel.

Kontakt: elisabeth.denzl@alanus.edu

Bildrechte

Alle Bilder der Beispiel-Aktivitäten der Vertiefungsbereiche (s. Produzieren & Präsentieren, Bedienen & Anwenden, Problemlösen & Modellieren, Informieren & Recherchieren, Analysieren & Reflektieren, Kommunizieren & Kooperieren, Einsatz von Medien mit und ohne Bildschirm durch Fachkräfte, Medienbezogene Elternzusammenarbeit, Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken -Ressourcenorientierte Mediensuchtprävention und Verarbeitung belastender Medienerlebnisse):
Sophie Olligschläger

Eigene Darstellungen auf Basis von Abbildung 4, Abbildung 9 und Abbildung 15

<https://www.vecteezy.com/vector-art/4731086-doodle-freehand-drawing-of-germany-map> (letzter Abruf 27.02.2022)

<https://www.vecteezy.com/vector-art/5636856-checklist-on-the-computer-screen-isolated-vector-illustration-in-flat-style-desktop-computer-with-digital-questionnaire> (letzter Abruf 27.02.2022)

<https://www.vecteezy.com/vector-art/5007569-calendar-schedule-date-line-icon-vector-illustration-logo-template-suitable-for-many-purposes> (letzter Abruf 27.02.2022)

<https://www.vecteezy.com/vector-art/1237453-school-and-education-line-art-icons-set> (letzter Abruf 27.02.2022)

<https://www.vecteezy.com/vector-art/1237453-school-and-education-line-art-icons-set> (letzter Abruf 27.02.2022)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Übersicht über Kooperationen und die entstandenen MünDig-Berichte	5
Abbildung 2	Turm der Medienmündigkeit	12
Abbildung 3	Zehn Bereiche der Medienbildung.....	13
Abbildung 4	Übersicht über das Erhebungsinstrument Icons s. Bildrechte	18
Abbildung 5	Übersicht über Themenfelder im Befragungsinstrument der MünDig-Studie	22
Abbildung 6	Befragungsinstrument der MünDig-Studie „Media Maturity Matrix (MMM)“ mit drei Abfragedimensionen	23
Abbildung 7	Befragungsinstrument für die Media Maturity Matrix: Doppelschieberegler	25
Abbildung 8	Überblick über die Befragtengruppen der MünDig-Studie	26
Abbildung 9	Stichprobenbeschreibung der befragten Fachkräfte an Natur- und Wald-Kitas	31
Abbildung 10	Technische Fähigkeiten von Fachkräften zum Umgang mit digitalen Geräten nach Selbstauskunft	32
Abbildung 11	Persönliche Wichtigkeit von Bildungsbereichen nach Angaben von Fachkräften	33
Abbildung 12	Angabe der Fachkräfte, weshalb sie sich für die Tätigkeit in einer natur- und waldpädagogischen Einrichtung entschieden haben	33
Abbildung 13	Eigene Medienausstattung der Fachkräfte	34
Abbildung 14	Durchschnittliche Freizeit, die Fachkräfte nach subjektiven Angaben mit folgenden Medienaktivitäten verbringen	34
Abbildung 15	Stichprobenbeschreibung der befragten Eltern von Kindern an Natur- und Wald-Kitas	36
Abbildung 16	Technische Fähigkeiten von Eltern zum Umgang mit digitalen Geräten nach Selbstauskunft	37
Abbildung 17	Persönliche Wichtigkeit von Bildungszielen nach Angaben von Eltern	38
Abbildung 18	Angabe der Eltern, weshalb sie sich für eine natur- und waldpädagogische Einrichtung entschieden haben	38
Abbildung 19	Eigene Medienausstattung der Eltern	39
Abbildung 20	Durchschnittliche Freizeit, die Eltern nach eigenen Angaben mit folgenden Medienaktivitäten verbringen	39
Abbildung 21	Angaben von Eltern, ab welchem Alter die Anschaffung von Bildschirmgeräten sinnvoll ist.....	40
Abbildung 22	Häufigkeit der Umsetzung von medienbezogenen Aktivitäten von Kindern/Fachkräften in der Betreuungszeit in natur- und waldpädagogischen Kindertageseinrichtungen	42
Abbildung 23	Zufriedenheit der Eltern mit der Förderung von Medienmündigkeit (Globalabfrage)	44
Abbildung 24	Zufriedenheit von Eltern der Umsetzung von medienbezogenen Aktivitäten von Kindern/Fachkräften in der Betreuungszeit in natur- und waldpädagogischen Kindertageseinrichtungen.....	45
Abbildung 25	Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita-Fachkräften in welchem Alter tun? Bereich Produzieren & Präsentieren	52
Abbildung 27	Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita Eltern in welchem Alter tun? Bereich Produzieren & Präsentieren	53
Abbildung 26	Häufigkeit Bereich Produzieren & Präsentieren nach Angaben der Natur/Wald-Kita-Fachkräfte.....	54
Abbildung 28	Zufriedenheit von Natur/Wald-Kita-Eltern mit dem Bereich Produzieren & Präsentieren	55
Abbildung 29	Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita-Fachkräften welchem Alter tun? Bereich Bedienen & Anwenden	60
Abbildung 31	Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita Eltern in welchem Alter tun? Bereich Bedienen & Anwenden.....	61
Abbildung 30	Häufigkeit Bereich Bedienen & Anwenden nach Angaben der Natur/Wald-Kita-Fachkräfte	62
Abbildung 32	Abbildung 32 Zufriedenheit von Natur/Wald-Kita-Eltern mit dem Bereich Bedienen & Anwenden	63
Abbildung 33	Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita-Fachkräften in welchem Alter tun? Bereich Problemlösen & Modellieren	68
Abbildung 35	Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita Eltern in welchem Alter tun? Bereich Problemlösen & Modellieren	69
Abbildung 34	Häufigkeit Bereich Problemlösen & Modellieren nach Angaben der Natur/Wald-Kita-Fachkräfte.....	70
Abbildung 36	Zufriedenheit von Natur/Wald-Kita-Eltern mit dem Bereich Problemlösen & Modellieren	71
Abbildung 37	Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita-Fachkräften in welchem Alter tun? Bereich Informieren & Recherchieren	76
Abbildung 39	Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita Eltern in welchem Alter tun? Bereich Analysieren & Reflektieren	77
Abbildung 38	Häufigkeit Bereich Informieren & Recherchieren nach Angaben der Natur/Wald-Kita-Fachkräfte nach Altersgruppen.....	78
Abbildung 40	Zufriedenheit von Natur/Wald-Kita-Eltern mit dem Bereich Informieren & Recherchieren.....	79
Abbildung 41	Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita-Fachkräften in welchem Alter tun? Bereich Analysieren & Reflektieren	85
Abbildung 43	Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita Eltern in welchem Alter tun? Bereich Analysieren & Reflektieren	86
Abbildung 42	Häufigkeit Bereich Analysieren & Reflektieren nach Angaben der Natur/Wald-Kita-Fachkräfte	87
Abbildung 44	Zufriedenheit von Natur/Wald-Kita-Eltern mit dem Bereich Analysieren & Reflektieren.....	88
Abbildung 45	Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita-Fachkräften in welchem Alter tun? Bereich Kommunizieren & Kooperieren	93
Abbildung 47	Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita-Eltern in welchem Alter tun? Bereich Kommunizieren & Kooperieren.....	94
Abbildung 46	Häufigkeit Bereich Kommunizieren & Kooperieren nach Angaben der Natur/Wald-Kita-Fachkräfte	95
Abbildung 48	Zufriedenheit von Natur/Wald-Kita-Eltern mit dem Bereich Kommunizieren & Kooperieren.....	96
Abbildung 49	Die alternative Checkliste von UNBLACK THE BOX im Überblick	101
Abbildung 50	Welche Medien sollten Natur/Wald-Kita-Fachkräfte aus ihrer Sicht in welchem Alter einsetzen?	104

Abbildung 52	Welche Medien sollten Fachkräfte aus Sicht von Natur/Wald-Kita-Eltern in welchem Alter einsetzen?	105
Abbildung 51	Häufigkeit Eigener Medieneinsatz nach Angaben der Natur/Wald-Kita-Fachkräfte	106
Abbildung 53	Zufriedenheit von Natur/Wald-Kita-Eltern mit dem Bereich Medieneinsatz durch pädagogische Fachkräfte	107
Abbildung 54	Interdependenz zwischen der Bildschirmmediennutzung von Kindern in den Settings Bildungseinrichtung und Familie	112
Abbildung 55	Welche Form der Elternzusammenarbeit ist aus Sicht von Natur/Wald-Kita-Fachkräften in welchem Alter sinnvoll?	114
Abbildung 57	Abbildung 57 Welche Form der Elternzusammenarbeit ist aus Sicht von Natur/Wald-Kita-Eltern in welchem Alter sinnvoll? ..	115
Abbildung 56	Häufigkeit Bereich Elternzusammenarbeit nach Angaben der Natur/Wald-Kita-Fachkräfte	116
Abbildung 58	Zufriedenheit von Natur/Wald-Kita-Eltern mit dem Bereich medienbezogene Elternzusammenarbeit	117
Abbildung 59	Was sollten Natur/Wald-Kita-Fachkräfte aus ihrer Sicht in welchem Alter tun? Bereich Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken	126
Abbildung 61	Abbildung 61 Was sollten Fachkräfte aus Sicht von Natur/Wald-Kita-Eltern in welchem Alter tun? Bereich Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken	127
Abbildung 60	Häufigkeit nach Angaben der Natur/Wald-Kita-Fachkräfte	128
Abbildung 62	Zufriedenheit von Natur/Wald-Kita-Eltern mit dem Bereich Stärkung von Kindern zum Schutz vor digitalen Risiken	129
Abbildung 63	Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita-Fachkräfte in welchem Alter tun? Bereich Verarbeitung belastender Medienerlebnisse.....	136
Abbildung 65	Was sollten Kinder aus Sicht von Natur/Wald-Kita-Eltern in welchem Alter tun? Bereich Verarbeitung belastender Medienerlebnisse.....	137
Abbildung 64	Häufigkeit nach Angaben der Natur/Wald-Kita-Fachkräfte	138
Abbildung 66	Zufriedenheit von Natur/Wald-Kita-Eltern mit dem Bereich Verarbeitung belastender Medienerlebnisse.....	139
Abbildung 67	Abbildung 67 Persönlicher Weiterbildungsbedarf nach Bildungsbereichen nach Angaben von Natur/Wald-Kita-Fachkräften ..	143
Abbildung 68	Persönlicher Bedarf an Fort-/Weiterbildungen zum Thema Medienbildung von Natur/Wald-Kita-Fachkräften	144

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Gesichtete Erhebungsinstrumente bei Entwicklung des Online-Fragebogens für die MünDig-Studie	20
Tabelle 2	Methodische Anmerkungen und Besonderheiten bei der Auswertung und Ergebnisdarstellung.....	27
Tabelle 3	Praxisbeispiele „Produzieren & Präsentieren“ mit Platz für weitere Ideen.....	51
Tabelle 4	Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 25.....	52
Tabelle 5	Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 27.....	53
Tabelle 6	Praxisbeispiele „Bedienen & Anwenden“ mit Platz für weitere Ideen.....	59
Tabelle 7	Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 29	60
Tabelle 8	Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 31.....	61
Tabelle 9	Praxisbeispiele „Problemlösen & Modellieren“ mit Platz für weitere Ideen.....	67
Tabelle 10	Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 33.....	68
Tabelle 11	Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 35.....	69
Tabelle 12	Praxisbeispiele „Informieren & Recherchieren“ mit Platz für weitere Ideen	74
Tabelle 13	Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 37.....	76
Tabelle 14	Tabelle 14 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 39.....	77
Tabelle 15	Praxisbeispiele „Analysieren & Reflektieren“	84
Tabelle 16	Tabelle 16 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 41.....	85
Tabelle 17	Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 43.....	86
Tabelle 18	Praxisbeispiele „Kommunizieren/Kooperieren“ mit Platz für weitere Ideen	92
Tabelle 19	Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 45.....	93
Tabelle 20	Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 47.....	94
Tabelle 21	Gegenüberstellung von Versprechen der Reformpädagogik vs. Versprechen des digitalen Lernens, übernommen aus Bleckmann 2020.	99
Tabelle 22	Praxisbeispiele „Medieneinsatz pädagogischer Fachkräfte“ mit Platz für weitere Ideen	102
Tabelle 23	Tabelle 23 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 50.....	104
Tabelle 24	Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 52.....	105
Tabelle 25	Praxisbeispiele „Medienbezogene Elternzusammenarbeit“ mit Platz für weitere Ideen	112
Tabelle 26	Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 55.....	114
Tabelle 27	Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 57.....	115
Tabelle 28	Übersicht über Digital-Risiken, s. auch Brüggem et al. (2019))	120
Tabelle 29	Kinder vor Digital-Risiken schützen –Systematik von Präventionsansätzen	121
Tabelle 30	Praxisbeispiele „Kinder stärken zum Schutz vor digitalen Risiken“ mit Platz für weitere Ideen.....	124
Tabelle 31	Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 59.....	126
Tabelle 32	Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 61.....	127
Tabelle 33	Praxisbeispiele „Verarbeitung belastender Medienerlebnisse“ mit Platz für weitere Ideen.....	135
Tabelle 34	Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 63.....	138
Tabelle 35	Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“ und fehlende Werte zu Abbildung 65.....	139
Tabelle 36	Beispielhafte Darstellung von differenzierten Fort- und Weiterbildungsangeboten zum Thema Medienbildung.....	142

Literaturverzeichnis

- Ahearne, C., Dilworth, S., Rollings, R., Livingstone, V. & Murray, D. (2016). Touch-screen technology usage in toddlers. *Arch Dis Child*, 101 (2), 181-183.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Dgvt-Verl.
- Balslev, J. (2020). Evidence of a potential. The political arguments for digitizing education 1983-2015 : Ph.D.dissertation: Department of Communication and Arts, Roskilde University.
- Barr, R., Kirkorian, H., Radesky, J., Coyne, S., Nichols, D., Blanchfield, O. et al. (2020). Beyond Screen Time: A Synergistic Approach to a More Comprehensive Assessment of Family Media Exposure During Early Childhood. *Frontiers in Psychology*, 11, 1283.
- Barz, H. (Hrsg.). (2019). *Bildung und Schule – Elternstudie 2019. Einstellungen von Eltern in Deutschland zur Schulpolitik*. Münster: Waxmann.
- Beher, K. & Walter, M. (2012). Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – zehn Antworten (Deutsches Jugendinstitut, Hrsg.) (WiFF-Studien Weiterbildung), München. Zugriff am 05.05.2021. Verfügbar unter https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Studie_BeherWalter.pdf
- Behrens, P. & Rathgeb, T. (2015). miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2-5-Jähriger in Deutschland (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs), Hrsg.), Stuttgart. Zugriff am 10.10.2021. Verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2014/Studie/miniKIM_Studie_2014.pdf
- Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte e. V. (2020). Elterninfos in der Corona-Krise – Familienzeit gesund und positiv gestalten. Inder- und Jugendärzte im Netz. Zugriff am 04.04.2022. Verfügbar unter <https://www.kinderaerzte-im-netz.de/news-archiv/meldung/article/elterninfos-in-der-corona-krise-familienzeit-gesund-und-positiv-gestalten/>
- Birnthaler, M. (2010). Medienprävention durch Erlebnispädagogik. In A. Neider (Hrsg.), *Flucht in virtuelle Welten? Reale Beziehungen mit Kindern gestalten*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Bitzer, E. M., Bleckmann, P. & Mößle, T. (2014). Prävention problematischer und suchtartiger Bildschirmmediennutzung. Eine deutschlandweite Befragung von Praxiseinrichtungen und Experten (Forschungsbericht /Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen, Bd. 125). Hannover: Kriminologisches Forschungsinst. Niedersachsen.
- Bleckmann, P. (2018a). *Medienmündig. Wie unsere Kinder selbstbestimmt mit dem Bildschirm umgehen lernen* (6. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bleckmann, P. (2018b, November). ICTs and Education for Sustainable Development: Part of the cure or part of the disease? Impulsvortrag im Forum I: Digitalisation and Education for Sustainable Development. Nachhaltigkeitskonferenz.
- Bleckmann, P. (2019). *Erlebnispädagogik im digitalen Zeitalter. e&l – erleben und lernen* (3&4/2019), 26-31.
- Bleckmann, P. (2021, September). *Medienmündig statt mediensüchtig werden – Beiträge der Natur- und Erlebnispädagogik*. Plenumsvortrag und Workshop23. Fachtagung des Bundesverbands der Natur- und Waldkindergärten Fachtagung 2021.
- Bleckmann, P. & Denzl, E. (2022). *Medienmündigkeit: Ein breites Verständnis von Medienbildung und dessen Transfer in die frühpädagogische Praxis*. *Stimme der Familie* (4), 8-12.
- Bleckmann, P., Denzl, E., Kernbach, J., Streit, B. & Pemberger, B. (Hrsg.). (2022). *MünDig-Studie Waldorf: Mündigkeit und Digitalisierung an KiTas und Schulen. Alfter b. Bonn: Alanus Hochschule*. Verfügbar unter <https://muendig-studie.de/wp-content/uploads/2022/07/Ergebnisbericht-Waldorf.pdf>
- Bleckmann, P., Denzl, E. & Streit, B. (2021). *Medienmündig werden. Konzeptionelle und empirische Annäherungen an ein erweitertes Verständnis von Medienbildung jenseits vom Einsatz von Tablets in Kitas. Frühe Kindheit*.
- Bleckmann, P., Gelitz, P. & Streit, B. (2022). *Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken –Ressourcenorientierte Mediensuchtprävention: Hintergründe und Ergebnisse der MünDig Fachkräfte- und Elternbefragung Waldorf*. In P. Bleckmann, E. Denzl, J. Kernbach, B. Streit & B. Pemberger (Hrsg.), *MünDig-Studie Waldorf: Mündigkeit und Digitalisierung an KiTas und Schulen* (S. 239-262). Alfter b. Bonn: Alanus Hochschule.
- Bleckmann, P. & Jukschat, N. (2015). The integrated model of (dys)functionality. Reconstructing patterns of gaming as self-medication in biographical interviews with video game addicts. *FQS*.
- Bleckmann, P. & Leipner, I. (2018). *Heute mal bildschirmfrei. Das Alternativprogramm für ein entspanntes Familienleben*. München: Droemer.
- Bleckmann, P. & Mößle, T. (2014). Position zu Problemdimensionen und Präventionsstrategien der Bildschirmnutzung. *Sucht*, 60 (4), 235-247. Zugriff am 23.03.2022. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/272171997_Position_zu_Problemdimensionen_und_Praeventionsstrategien_der_Bildschirmnutzung
- Bleckmann, P. & Pemberger, B. (2021). *Bildung und Digitalisierung. Technikfolgenabschätzung und die Entzauberung „digitaler Bildung“ in Theorie und Praxis*. In Schmiedchen, F., Kratzer, K.P., Link, J., Stapf-Finé, H. (Hrsg.), *Wie wir leben wollen. Kompendium zu Technikfolgen von Digitalisierung, Vernetzung und Künstlicher Intelligenz*. (S. 191-210). Berlin: Logos Verlag.
- Bleckmann, P., Pemberger, B., Stalter, S. & Siebeneich, A. (2021). *ECHT DABEI – Gesund groß werden im digitalen Zeitalter. Manual für Kita-Fachkräfte* (5. Aufl.), Berlin.
- Blinkert, B., Lange, K. & Seidel-Burger, J. (2020). *Natürlich draußen. Mit den Jüngsten im Naturraum unterwegs*. Weimar: verlag das netz.

- BMFSFJ. (2021). Zweites Gesetz zur Änderung des Jugendschutzgesetzes. Gesetze. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/zweites-gesetz-zur-aenderung-des-jugendschutzgesetzes-147956>
- Bögeholz, S. (2006). Nature experience and its importance for environmental knowledge, values and action: recent German empirical contributions. *Environmental Education Research*, 12 (1), 65-84.
- Bortz J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. für Human- und Sozialwissenschaften* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Brinda, T., Brügggen, N., Diethelm, I., Knaus, T., Kommer, S., Kopf, C. et al. (2019). *Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt*. Zugriff am 05.01.2021. Verfügbar unter <https://dagstuhl.gi.de/frankfurt-dreieck.de>
- Brodbeck, H. (2018). *Rudolf Steiner Schule im Elterntest: Lob – Kritik – Zukunft : Ergebnisse einer empirischen Elternstudie an schweizerischen und liechtensteinischen Waldorfschulen*: PubliQation, Academic Publishing.
- Brown, A. (2011). Media use by children younger than 2 years. *Pediatrics*, 128 (5), 1040-1045. Zugriff am 10.10.2021. Verfügbar unter <https://pediatrics.aappublications.org/content/128/5/1040>
- Brügggen, N., Dreyer, S., Gebel, C., Lauber, A., Müller, R. & Stecher, S. (Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien, Hrsg.). (2019). *Gefährdungsatlas. Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denken. Zukunftssicher handeln*.
- Bundesministerium der Justiz. (2022). § 22a Förderung in Tageseinrichtungen. Zugriff am 01.04.2022. Verfügbar unter https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/_22a.html
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.). (2022a). *DigitalPakt Schule*. Zugriff am 23.03.2022. Verfügbar unter <https://digitalpakt.org/>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.). (2022b). *Was ist BNE?* Verfügbar unter <https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne.html>
- Bundesministerium für Familie, Senioren & Frauen und Jugend. (2019). *Frühe Bildung gemeinsam weiterentwickeln: Das GUTE KITA GESETZ. Damit es jedes Kind packt*. (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Hrsg.), Berlin. Zugriff am 05.05.2021. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/141660/1877153682be-3be15525d2927d3b4083/gute-kita-gesetz-fruehe-bildung-gemeinsam-weiterentwickeln-data.pdf>
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. (2011). *Der Setting-Ansatz der Gesundheitsförderung. Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien, Methoden.*, 497-500.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. (2019). *BZgA unterstützt Familien mit Empfehlungen zum digitalen Medienkonsum*. Zugriff am 06.09.2022. Verfügbar unter <https://www.bzga.de/aktuelles/2019-12-03-digitale-medien-mit-augenmass-nutzen/>
- Buschle, C. & Gruber, V. (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, Hrsg.). (2018). *Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen*. WiFF Studien: Band 30. Zugriff am 05.05.2021. Verfügbar unter https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiFF_Studie_30_Buschle_Gruber_WEB.pdf
- Carrentero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use. With eight proficiency levels and examples of use. DigComp 2.1*. Luxembourg: European Union. Zugriff am 23.03.2022. Verfügbar unter <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3c5e7879-308f-11e7-9412-01aa75ed71a1/language-en>
- Comenius, J. A. (1991). *Pampaedia Allerziehung*. Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Coyne, S. M., Stockdale, L., Linder, J. R., Nelson, D. A., Collier, K. M. & Essig, L. W. (2017). *Pow! Boom! Kablam! Effects of Viewing Superhero Programs on Aggressive, Prosocial, and Defending Behaviors in Preschool Children*. *Journal of Abnormal Child Psychology*.
- Dewey, J. (1916/1997). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- DigitalPakt Kita. (2022a). *Digitalpakt kita – jetzt! Wir begleiten Kita-Teams bei ihrer Digitalisierung*. Zugriff am 19.08.2022. Verfügbar unter <https://digitalpaktkita.de/>
- DigitalPakt Kita. (2022b). *diki®-Expert:innenfortbildung für Pädagog:innen*. Zugriff am 19.08.2022. Verfügbar unter <https://digitalpaktkita.de/fortbildungen>
- Donaldson, S. I., Graham, J. W., Piccinin, A. M. & Hansen, W. B. (1995). Resistance-skills training and onset of alcohol use: evidence for beneficial and potentially harmful effects in public schools and in private Catholic schools. *Health psychology : official journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 14 (4), 291-300.
- Donker, A. & Reitsma, P. (2007). Young children's ability to use a computer mouse. *Computers & Education*, 48 (4), 602-617.
- Dräger, J. & Müller-Eiselt, R. (2018). *Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können* (4., aktualisierte Auflage). München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Draper, N. A. (2017). From Privacy Pragmatist to Privacy Resigned: Challenging Narratives of Rational Choice in Digital Privacy Debates. *Policy & Internet*, 9 (2), 232-251.
- Förschler, A. (2018). Das ‚Who is who?‘ der deutschen Bildungs-Digitalisierungsagenda – eine kritische Politiknetzwerk-Analyse. *Pädagogische Korrespondenz*, 58 (2), 31-52.

- Förschler, A., Allert, H., Amos, K., Bleckmann, P., Czarnojan, I., Hartong, S. et al. (2020). Wer steckt hinter dem Tool? (Unblack the Box, Hrsg.). Zugriff am 17.10.2022. Verfügbar unter https://unblackthebox.org/wp-content/uploads/2021/08/UBTB_Onepager_Tool.pdf
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Friedrichs-Liesenkötter, H. (2015). *Medienerziehung in Kindertagesstätten*. Dissertation. Verfügbar unter <http://gbv.ebibli.com/patron/FullRecord.aspx?p=4390083>
- Gallenbacher J. (2021). *Abenteuer Informatik. IT zum Anfassen für alle von 9 bis 99 – vom Navi bis Social Media*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit. (2022). *Positionspapier Digitale Medien und frühe Kindheit*. Forschungsstand, Wirkungen und Empfehlungen (German-Speaking Association for Infant Mental Health (GAIMH), Hrsg.). Verfügbar unter https://www.gaimh.org/aktuelles-reader/positionspapier-digitale-medien-und-fruehe-kindheit.html?file=files/cto_layout/downloads/publikationen/GAIMH-Positionspapier-digitale-Medien-und-fruehe-Kindheit.pdf&cid=68726
- Greenfield, P., Farrar, D. & Beagles-Roos, J. (1986). Is the Medium the Message? Effects of Radio and Television on Imagination. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 7 (3), 201-218.
- Grossarth-Maticzek, R. (2002). *Selbstregulation, Autonomie und Gesundheit – Krankheitsrisiken und soziale Gesundheitsressourcen im sozio-psycho-biologischen System*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Hart, B. & Risley, T. (2003). The Early Catastrophe. The 30 Million Word Gap. Zugriff am 23.03.2022. Verfügbar unter <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Early-Catastrophe.-The-30-Million-Word-Gap.-Hart-Risley/49e8c2d7aea5d84b7a0533b1b509083935f62ccd>
- Hartong, S., Allert, H., Amos, K., Bleckmann, P., Czarnojan, I., Förschler, A. et al. (2020). Welche Formen des Nudging, z.B. Gamifizierung oder Visualisierung, gibt es? (Unblack the Box, Hrsg.). Verfügbar unter https://unblackthebox.org/wp-content/uploads/2021/08/UBTB_Onepager_Nudging.pdf
- Hartong, S., Amos, K., Bleckmann, P., Czarnojan, I., Förschler, A., Jornitz, S. et al. (2021). Unblack the Box. Anregungen für eine (selbst)bewusste Auseinandersetzung mit digitaler Bildung. In R. Lankau (Hrsg.), *Autonom und mündig am Touchscreen. Für eine konstruktive Medienarbeit in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Hartong, S. & et al. (2021). Die alternative Checkliste. (Selbst)bewusste Fragen für Bildungseinrichtungen. Zugriff am 11.10.2021. Verfügbar unter <https://unblackthebox.org/die-alternative-checkliste/>
- Haus der kleinen Forscher. (2022). *Fortbildung: Informatik entdecken – mit und ohne Computer*. Forschen und Experimentieren in Kita, Hort und Grundschule. Zugriff am 23.03.2022. Verfügbar unter <https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/de/fortbildungen/bildungsangebot/fortbildungen-vor-ort/informatik-entdecken>
- Helsper, E. Vulnerability and excessive Internet use in Adolescents. Vortrag anlässlich Vortrag auf dem 5. Symposium des Fachverbands Medienabhängigkeit, 31. 10. 2014, Hannover.
- Holley, D. & Bleckmann, P. (2021). Successes and blind spots of incoming DigComp 2.2. Verfügbar unter <https://www.slideshare.net/debbieholley1/towards-well-being-in-digital-media-education>
- Hromkovič, J. & Lacher, R. (2019). *Einfach Informatik 5/6*. Primarstufe.
- Humphreys, C. (2018). *Dynamic Horizons. Research and Conceptual Summary of Outdoor Education* (4. Aufl.), Ontario. Zugriff am 20.09.2022.
- Jeong, S. & Lee, B. H. (2013). A Multilevel Examination of Peer Victimization and Bullying Preventions in Schools. *Journal of Criminology*, 2013 (Article ID 735397), 10.
- JFF – Institut für Medienpädagogik. (2022a). Das JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis seit 1949. Zugriff am 19.08.2022. Verfügbar unter <https://www.jff.de/>
- JFF – Institut für Medienpädagogik. (2022b). Kampagne Startchance kita.digital. Zugriff am 19.08.2022. Verfügbar unter <https://www.jff.de/kompetenzbereiche/fruehkindliche-medienbildung/details/startchance-kita-digital/>
- Jöckel, S. & Fleischer, S. (2005). *Heldenpower für den Alltag – Dem digitalen Heldentum auf der Spur* (medienconcret: Magazin für pädagogische Praxis). Zugriff am 01.04.2022. Verfügbar unter <https://www.medienconcret.de/news/heldenpower-fuer-den-alltag-dem-digitalen-heldentum-auf-der-spur.html>
- Kalckreuth v., B. & Peter, S. (2020). *Tages-Thema: Wenn Kinder Angst vor Corona haben – Ideen für Handeln und Erklären*. Familienzeit gesund gestalten – Elterninfos in der Corona-Zeit. Verfügbar unter https://www.kinderaerzte-im-netz.de/fileadmin/bilder/A_-_CORONA/Freizeitgestaltung/Newsletter/Newsletter_3/Newsletter_Nr_3_Wenn_Kinder_Angst_vor_Corona_haben_-_Ideen_fuer_Handeln_und_Erklaeren-PDF_Steinger.pdf
- Kellner, D. & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1 (1), 59-69.
- Kernbach, J. (2021). *Evaluation einer schulinternen medienpädagogischen Fortbildung an einer Waldorfschule mit Entwicklung eines empirischen Befragungsinstruments (Prä/Post)*. Masterarbeit (unveröffentlicht): Alanus Hochschule.
- Kiener, S. (2003). *Fördert das Spielen in der Natur die Entwicklung der Motorik und Kreativität von Kindergartenkindern? Zusammenfassung der Lizenziatsarbeit von Sarah Kiener, Institut für Psychologie, Universität Fribourg (CH)*. : Universität Fribourg.

- Kieninger, J., Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H. & Glöckler, S. (2021). *miniKIM 2020. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs), Hrsg.)*. Zugriff am 23.03.2022. Verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/user_upload/lfk_miniKIM_2020_211020_WEB_barrierefrei.pdf
- King, D. L., Chamberlain, S. R., Carragher, N., Billieux, J., Stein, D., Mueller, K. et al. (2020). Screening and assessment tools for gaming disorder: A comprehensive systematic review. *Clin Psychol Rev*, 77, 101831.
- Knezek, G., Christensen, R., Fluke, R. (2003). *Testing a Will, Skill, Tool Model of Technology Integration*. Zugriff am 16.04.2021. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/234572159_Testing_a_Will_Skill_Tool_Model_of_Technology_Integration
- Knopf, J. (Bildungsklick, Hrsg.). (202). *Apps in der Kita: Nachhaltigkeit lernen. Digitale Bildung*. Verfügbar unter <https://bildungsklick.de/fruehe-bildung/detail/apps-in-der-kita-nachhaltigkeit-lernen>
- Koch, S. C., Herbert, B. M. & Bleckmann, P. (2017). Leiblichkeit und die Sinne im digitalen Zeitalter: Gefahren der Überreizung, Verkümmern und Inkongruenz. In Weinzirl, J., Lutzker, P., Heusser, P. (Hrsg.), *Bedeutung und Gefährdung der Sinne im digitalen Zeitalter. Wittener Kolloquium für Humanismus, Medizin und Philosophie* (S. 81-114). (Band 5). Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.
- Kohl, J. & Denzl, E. (2021). Corona-Pandemie und die Folgen für die Weiterbildung. In S. Widany, E. Reichart, J. Christ & N. Echarti (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2021 (DIE Survey Daten und Berichte zur Weiterbildung, S. 249-276)*. Bielefeld: wbv. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2021-DIE-Trendanalyse.pdf>
- Köhler, T., Nistor, N. & Osman, N. A. A. (2014). The acceptance and use of information and communication technologies by staff members in Khartoum state's universities (Sudan).
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer Verlag. Zugriff am 23.03.2022. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:24-epflicht-1279755>
- König, A. & Friederich, T. (Hrsg.). (2015). *Qualität durch Weiterbildung. Positionen der WiFF (Perspektive Frühe Bildung, Bd. 3)*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Korte, H. (2010). *Einführung in die systematische Filmanalyse. Ein Arbeitsbuch (ESV basics, 4., neu bearb. und erw. Aufl.)*. Berlin: Schmidt. Zugriff am 23.03.2022. Verfügbar unter <http://ifb.bsz-bw.de/bsz330108883rez-1.pdf>
- Kramer, S. & Benjamin, W. (Hrsg.). (2012). *Der Autor als Produzent. Aufsätze zur Literatur (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 18793)*. Stuttgart: Reclam. Verfügbar unter [http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/walter-benjamin-der-autor-als-produzent\(b1e5a94c-7ba8-4de9-8545-4bb6473d73f5\).html](http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/walter-benjamin-der-autor-als-produzent(b1e5a94c-7ba8-4de9-8545-4bb6473d73f5).html)
- Krcmar, M. (2009). *Living Without the Screen: Causes and Consequences of Life Without Television (LEA's communication series)*: Routledge.
- Kulcke, G. (Medienpädagogik ohne Grenzen, Hrsg.). (2022). *Die Eiskönigin & Co – Medienhelden gemeinsam entdecken*. Zugriff am 02.04.2022. Verfügbar unter <https://medienpaedagogik-ohne-grenzen.de/biene-maja-und-spongebob-in-der-bibliothek/die-eiskoenigin-co-medienhelden-gemeinsam-entdecken/>
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2016). *Bildung in der digitalen Welt*. Zugriff am 23.03.2022. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html>
- Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A., Naab, T., Urlen, M. & Winkhofer, U. (2020). *Kind sein in Zeiten von Corona. Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während des Lockdowns im Frühjahr 2020*. München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/views_filebrowser/v2_guglhoerrudan_kind_sein_familienfreundliches_studieren.pdf
- Lankau, R. (Hrsg.). (2021). *Autonom und mündig am Touchscreen. Für eine konstruktive Medienarbeit in der Schule*. Weinheim: Beltz. Zugriff am 23.03.2022. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1894563>
- Leung, L. & Lee, P. (2011). The influences of information literacy, internet addiction and parenting styles on internet risks. *New Media and Society*, 14 (1), 117-136.
- Levin, D. E. (Community Playthings, Hrsg.). (2016). *What has happened to play?* Verfügbar unter <https://www.communityplaythings.com/resources/articles/2016/endangered-play>
- Lillard, A. S. & Peterson, J. (2011). The immediate impact of different types of television on young children's executive function. *Pediatrics*, 128 (4), 644-649.
- Liukas, L. (2021). *Hello Ruby. Programmier dir deine Welt* (3. Aufl.): Bananenblau.
- LVR Zentrum für Medien und Bildung. (2021). *Medienkompetenzrahmen NRW*. Zugriff am 23.03.2022. Verfügbar unter <https://medienkompetenzrahmen.nrw/>
- Marotzki, W., Jörissen, B. (2008). *Medienbildung*. In Sander, U., von Gross, F., Hugger, K.-U. (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik..* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- McDaniel, B. T. (2020). Technoference: Parent mobile device use and implications for children and parent-child relationships. *Zero to Three*, 41 (2), 30-36. Verfügbar unter <https://researchrepository.parkviewhealth.org/informatics/19>
- McDaniel, B. T. & Radesky, J. (2018). Technoference: Parent Distraction With Technology and Associations With Child Behavior Problems. *Child Development*, 89 (1), 100-109. Zugriff am 23.03.2022. Verfügbar unter <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.12822>

- Medienberatung NRW (Medienberatung NRW, Hrsg.). (2019). Medienpass NRW. Verfügbar unter https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/Medienpass_NRW_2019_06_Final.pdf
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2022). JIM-Studie. Seit 1999 führt der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest regelmäßig eine Basisstudie zum Stellenwert der Medien im Alltag von Kindern (6 bis 13 Jahre) durch. Zugriff am 03.04.2022. Verfügbar unter <https://www.mfps.de/studien/>
- Meshi, D. & Ellithorpe, M. E. (2021). Problematic social media use and social support received in real-life versus on social media: Associations with depression, anxiety and social isolation. *Addictive Behaviors*, 119, 106949.
- Meßmer, A., Sänglerlaub, A., Schulz, L. (2021). „Quelle: Internet“? Digitale Nachrichten- und Informationskompetenzen der deutschen Bevölkerung im Test, Berlin. Zugriff am 23.03.2022. Verfügbar unter https://www.stiftung-nv.de/sites/default/files/studie_quelleinternet.pdf
- Michl, W. & Fengler, J. (2023). 500 Stichwörter zur Erlebnispädagogik. Insiderwissen für Outdoorhandeln (1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Miklitz, I. (2007). *Der Waldkindergarten. Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes* (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge. (2016). *Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an ; Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Freiburg: Herder. Verfügbar unter https://www.landesverband-kindertagespflege-nrw.de/media/20191217_big_pdf.pdf
- Mollenhauer, K. (2013). Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Aufl., S. 247-264). Weinheim: Beltz.
- Mößle, T. (2012). Dick, dumm, abhängig, gewalttätig? Problematische Mediennutzungsmuster und ihre Folgen im Kindesalter. Ergebnisse des Berliner Längsschnitt Medien. [“fat, stupid, addicted, violent?” Problematic media usage behavior and its consequences in childhood. Results of the Berlin longitudinal study media]. Baden Baden: Nomos Verlag.
- Mößle, T. & Bleckmann, P. (2015, November). Talk or act? Effects of screen availability vs. effects of parental mediation style on children’s problematic use. „Changing behaviour without talking: automatic processes and the regulation of behaviour“, Ljubljana, EUSPR Coference.
- Mößle, T. & Föcker, J. (2021). Der Einfluss der Medien auf die kindliche und jugendliche Psyche. In J. Fegert, F. Resch, P. Plener, M. Kaess, M. Döpfner & K. Konrad (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (S. 1-11).
- Munzer, T. G., Miller, A. L., Weeks, H. M., Kaciroti, N. & Radesky, J. (2019). Differences in Parent-Toddler Interactions With Electronic Versus Print Books. *Pediatrics*, 143 (4).
- National Institute of Drug Abuse. (1997). *Preventing drug use among children and teenagers*. Washington: NIH.
- Nistor, N., Lerche, T., Weinberger, A., Ceobanu, C. & Heymann, J. O. (2014). Towards the integration of culture in the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. *British Journal of Educational Technology*, 45 (1), 36-55. Zugriff am 03.04.2022. Verfügbar unter <https://epub.ub.uni-muenchen.de/14693/1/Nistor-Lerche-Weinberger-preprint.pdf>
- Nunez-Smith, M., Wolf, E., Huang, H. M., Chen, P. G., Lee, L., Emanuel, E. J. et al. (2008). *Media and child and adolescent health. A systematic review*. Washington, DC: Common Sense Media.
- Prautzsch, S. (2021). Digitalisierung in Waldkindergärten. 23. Fachtagung des BvNW 18.-19.09.2021. Präsentation.
- Puentedura, R. (2014). *Building Transformation: An Introduction To SAMR*. Zugriff am 23.03.2022. Verfügbar unter http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/08/22/BuildingTransformation_AnIntroductionToSAMR.pdf
- Radesky, J., Miller, A. L., Rosenblum, K. L., Appugliese, D., Kaciroti, N. & Lumeng, J. C. (2015). Maternal mobile device use during a structured parent-child interaction task. *Academic Pediatrics*, 15 (2), 238-244.
- Raith, A. & Lude, A. (2014). *Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert*. München: oekom.
- Randoll, D. & Peters, J. (Hrsg.). (2021). *Wir waren auf der Waldorfschule. Ehemalige als Experten in eigener Sache*. Weinheim: Juventa Verlag ein Imprint der Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- Rehbein, F., Kalke, J., Bleckmann, P., Rüdiger, T. & Mößle, T. (2014). Verhältnisprävention bei stoffungebundenen Süchten am Beispiel der Glücksspiel- und Computerspielsucht. In K. Mann (Hrsg.), *Verhaltenssüchte – Grundlagen, Diagnostik, Therapie, Prävention* (S. 155-175). Heidelberg: Springer.
- Reichert-Garschhammer, E. (2020). *Nutzung digitaler Medien. für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung*, Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), München. Verfügbar unter https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Endfassung_Kurzexpertise_IFP_Digitalisierung_Kindertagesbetreuung.pdf
- Rekus, J. & Mikhail, T. (2013). *Neues schulpädagogisches Wörterbuch* (Juventa Paperback, 4., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1138578>
- Riedel, R. & Büsching, U. (2017). *BLIKK-Medien – Bewältigung, Lernverhalten, Intelligenz, Kompetenz und Kommunikation – Kinder und Jugendliche im Umgang mit elektronischen Medien* (Bundesministerium für Gesundheit (BMG), Hrsg.). Zugriff am 10.10.2021. Verfügbar unter https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Praevention/Berichte/Kurzbericht_BLIKK_Medien.pdf
- Rittelmeyer, C. (2016). *Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie* (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung). Weinheim: Beltz.

- Roboom, S. (2019). Medien zum Mitmachen. Impulse für die Medienbildung in der KiTa. Freiburg: Herder.
- Rumpf, H.-J., Batra, A., Bleckmann, P., Brand, M., Gohlke, A., Feindel, H. et al. (2017). Empfehlungen der Expertengruppe zur Prävention von Internetbezogenen Störungen. *Sucht*, 63 (4), 217-225.
- Sachs-Hombach, K. (2021). Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft (4. Aufl.). Köln: Herbert von Halem Verlag. Verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.1453/9783869625812>
- Sander, I. (2020). What is critical big data literacy and how can it be implemented? *Internet Policy Review*, 9 (2).
- Schell, F., Stolzenburg, E. & Theunert, H. (Hrsg.). (1999). Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln (Reihe Medienpädagogik, Bd. 11). München: kopaed.
- Schmid, U., Goertz, L., Behrens, J. & Bertelsmann Stiftung, G. (2017). Monitor Digitale Bildung – Schule im digitalen Zeitalter – Lehrkräfte.
- Schmidt, M. E., Haines, J., O'Brien, A., McDonald, J., Price, S., Sherry, B. et al. (2012). Systematic review of effective strategies for reducing screen time among young children. *Obesity*, 20 (7), 1338-1354.
- Schwill, A. (1993). Fundamentale Ideen der Informatik. *ZDM – Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* (25), 20-31.
- Schwippert, K., Eickelmann, B., Bos, W., Goldhammer, F., Schaumburg, H. & Gerick, J. (Hrsg.). (2014). ICILS 2013. Münster: Waxmann Verlag. Zugriff am 23.03.2022. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11459/pdf/ICILS_2013_Berichtsband.pdf
- Selle, G. (1993). Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis (Rowohlts Enzyklopädie Kulturen und Ideen, Bd. 467, Orig.-Ausg., 6. – 7. Tsd). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Spinu, M. & Boal, A. (Hrsg.). (2009). Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler (Edition Suhrkamp, Erstaussg., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Spitzer, M. (2006). Vorsicht Bildschirm! Öffentliche Sicherheit, 11-12, 23-25.
- Spitzer, M. (2013). Editorial: Wischen – Segen oder Fluch? Zu Risiken und Nebenwirkungen der neuen Art des Umblätterns. *Nervenheilkunde* (32), 709-714. Verfügbar unter <https://www.semanticscholar.org/paper/Editorial%3A-Wischen-%E2%80%93-Segen-oder-Fluch-Spitzer/64b5a3f4db8836de2a2646e60ffabeb90d62d69f>
- Süddeutsche Zeitung (2022, 22. September). Zahl der Kinder mit Sprachstörungen steigt. *Gesundheit. Süddeutsche Zeitung* (Direkt aus dem dpa-Newskanal). Verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/gesundheit/gesundheits-zahl-der-kinder-mit-sprachstoerungen-steigt-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-220922-99-853893>
- Suggate, S. P. & Martzog, P. (2021). Preschool screen-media usage predicts mental imagery two years later. *Early Child Development and Care*, 1-14.
- Süss, D., Rutschmann, V., Böhl, S., Merz, C. & Basler, M. (2003). Medienkompetenz in der Informationsgesellschaft: Selbsteinschätzungen und Ansprüche von Kindern, Eltern und Lehrpersonen im Vergleich (Winterthur : ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Hrsg.).
- Tetzlaff, F. & Bleckmann, P. (2019). Digitalisierung und Pädagogik – weit mehr als nur „Tablets im Unterricht“. In H. Barz (Hrsg.), *Bildung und Schule – Elternstudie 2019. Einstellungen von Eltern in Deutschland zur Schulpolitik* (S. 69-82). Münster: Waxmann.
- Theunert, H. (Hrsg.). (2006). *Bilderwelten im Kopf. Interdisziplinäre Zugänge*. Muenchen: kopaed.
- Turkle, S. (2012). *Verloren unter 100 Freunden*. Riemann, München.
- Van den Heuvel, M., Ma, J., Borkhoff, C. M., Koroshegyi, C., Dai, D. W. H., Parkin, P. C. et al. (2019). Mobile Media Device Use is Associated with Expressive Language Delay in 18-Month-Old Children. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 40 (2), 99-104.
- Vomhof, B. (2017). Handlungsleitende Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern. Eine empirische Studie zur Kooperation im Rahmen von Sprachfördermaßnahmen. *Frühe Bildung* (6), 10-15.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S. & van den Brande, L. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model (European Commission, Hrsg.). Zugriff am 17.09.2022. Verfügbar unter file:///C:/Users/denzl/Downloads/jrc101254_digcomp%202.0%20the%20digital%20competence%20framework%20for%20citizens.%20update%20phase%201.pdf
- Wahi, G., Parkin, P. C., Beyene, J., Uleryk, E. M. & Birken, C. S. (2011). Effectiveness of Interventions Aimed at Reducing Screen Time in Children. A Systematic Review and Meta-analysis of Randomized Controlled Trials. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 165 (11), 979-986.
- Ward, L. M. & Aubrey, J. S. (2017). Watching gender: How stereotypes in movies and on TV impact kids' development (Common Sense, Hrsg.), San Francisco. Zugriff am 23.03.22. Verfügbar unter <https://wnywomensfoundation.org/app/uploads/2017/08/16.-Watching-Gender-How-Stereotypes-in-Movies-and-on-TV-Impact-Kids-Development.pdf>
- Warmbold, W. (2014). Gesünder geht's nicht! Natur- und Waldkindergärten in Deutschland. *Frühe Kindheit* (1), 51-55.
- Wells, N. M. & Evans, G. W. (2003). Nearby Nature. *Environment and Behavior*, 35 (3), 311-330.
- Werner, B. (2012). X-PEER – Jungen auf Identitätssuche zwischen realen und medialen Welten. Zugriff am 01.04.2022. Verfügbar unter <https://www.stiftung-medienundonlinesucht.de/images/PDF/x-peer-inet.pdf>

- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- Wilkens, A. (2015). *Analog ist das neue Bio. Ein Plädoyer für eine menschliche digitale Welt (2. Aufl.)*. Berlin: Metrolit-Verl.
- Wolfe, D. A., Crooks, C. V., Chiodo, D., Hughes, R. & Ellis, W. (2012). Observations of adolescent peer resistance skills following a classroom-based healthy relationship program: a post-intervention comparison. *Prevention science : the official journal of the Society for Prevention Research*, 13 (2), 196-205.
- Wolfers, L. N., Kitzmann, S., Sauer, S. & Sommer, N. (2020). Phone use while parenting: An observational study to assess the association of maternal sensitivity and smartphone use in a playground setting. *Computers in Human Behavior*, 102, 31-38.
- Wolfram, A. (2021). *Handbuch Naturraum-Pädagogik (2. Aufl.)*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.
- Zierer, K. (2018). *Lernen 4.0. – Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich (2. erweiterte Auflage)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Zimmer, J. & Zimmer, K.-M. (2020). Ich sehe was, was Du nicht siehst! DIAEDI: ein Handlungs-Modell für die Unterstützung der Verarbeitung von Medienerlebnissen. *Bildungsforschung 2020/2*, Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft; Fachschule für Sozialpädagogik des Instituts für pädagogische Diagnostik. Verfügbar unter <https://ojs3.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/bildungsforschung/article/download/301/357/>

Kontakt:

Team Medienerziehung an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen

www.muendig-studie.de

Projektbezogene Publikationen:

<https://muendig-studie.de/projektbezogene-publikationen/>

ISBN 978-3-00-072890-7

Druck: Habe Offset, Emmendingen

© Alanus Hochschule Alfter

Villestr. 3. 53347 Alfter

Tel. 02222-93210

E-Mail: medienmuendig@alanus.edu

Printed in Germany Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, fotomechanische Wiedergabe, Aufnahme in Online-Dienste und Internet sowie Vervielfältigung auf Datenträgern wie CD-ROM etc. nur nach schriftlicher Zustimmung des Rechteinhabers.