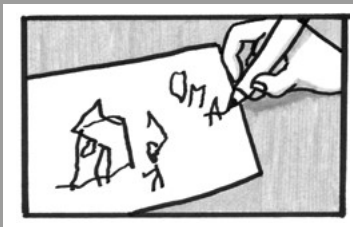


6.6 Kommunizieren und Kooperieren als Kompetenzbereich der Medienbildung: Hintergründe und Ergebnisse der MünDig Fachkräfte- und Elternbefragung Waldorf

Bleckmann, P.; Kernbach, J.; Streit, B.

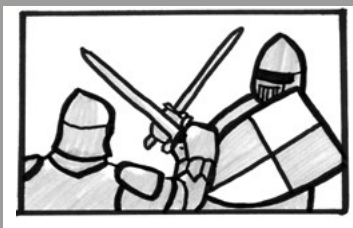
Kinder/Schülerinnen¹¹⁴ ...



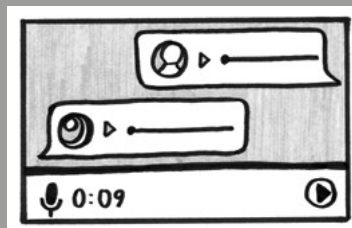
... schreiben Briefe



... führen Videotelefonate mit Menschen an entfernten Orten



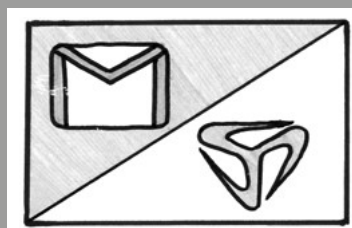
... spielen Rollenspiele oder Theater



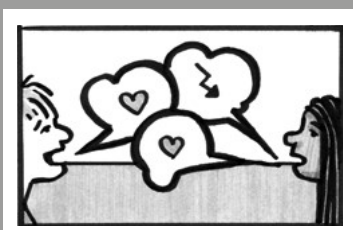
... äußern im Internet öffentlich Ihre Meinung



... sagen öffentlich ihre Meinung (z.B. demonstrieren, Leserbriefe schreiben)



... schreiben und versenden Emails



... lösen Konflikte im gemeinsamen Gespräch

¹¹⁴ In der MünDig-Studie abgefragte Beispiel-Aktivitäten des Bereichs „Kommunizieren und Kooperieren“

Einführung und theoretische Einbettung zum Bereich „Kommunizieren und Kooperieren“.¹¹⁵ Das folgende Kapitel behandelt die Förderung kindlicher Fähigkeiten zum „Kommunizieren und Kooperieren“, u.a. mithilfe unterschiedlicher Medien. Damit sind grundsätzlich die Fertigkeiten und Fähigkeiten gemeint, mit anderen Menschen zusammenzuarbeiten und mit ihnen 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.“*

Sammlungen von Unterrichtsideen zur Unterstützung von Kommunikations- und Kooperationsprozessen mithilfe digitaler Bildschirmmedien sowie Ideen zur Vermittlung von Kommunikationsregeln („Netiquette“) gibt es viele,¹¹⁶ so dass wir hierauf nur mit dieser Fußnote eingehen möchten. Wir wollen stattdessen, etwas grundsätzlicher, Fragen nach dem ambivalenten Verhältnis zwischen Kommunikation und Digitalisierung in den Vordergrund stellen. Gleich zwei Autor:innen sehen einen kritischen Kippunkt erreicht oder schon überschritten.

Gestaltung menschenfreundlicher Technikumgebungen: Turkle/Illich und Kontraproduktivität. Bereits in den 1970er Jahren prägte der Technikphilosoph Ivan Illich die Begriffe „Convivialität“ (Illich, 1982) und „Kontraproduktivität“ (Illich, 1982). Unter Letzterem versteht er, dass ein modernes Produktionssystem zunächst konzipiert, verwirklicht und finanziert wird, um den Nutzer:innen Vorteile zu ermöglichen. Die Entwicklung gehe anschließend zwar in die gleiche Richtung weiter, jedoch kehre sich ihre Wirkung in der Gesamtbilanz vom Positiven ins Negative um: Das Überhandnehmen der Technologie führe dazu, dass schließlich nur noch wenige privilegierte Nutzergruppen von der Entwicklung profitierten. Lange vor dem Einzug von Internet und Smartphones in den Alltag kritisiert Illich „ein Nachrichtenwesen, dessen Informationsflut Bedeutungen untergräbt und Sinn überschwemmt, wachsende Abhängigkeit, die durch Bewusstmachung zementiert wird“. Er propagiert eine gesteuerte Selbstbeschränkung der Gesellschaft auf „convivial tools“ (Werkzeuge für menschliches Zusammenleben), d.h. technologische Entwicklungen sollen so gestaltet werden, dass es den einzelnen Nutzer:innen leicht gemacht werde, sie gewinnbringend einzusetzen, ohne sich dadurch zu schaden (Illich, 1982, S. 135).

Mehr Kommunikation kann auch einsamer machen. Im Bereich der zwischenmenschlichen Kommunikation sehen wir – wie viele Autor:innen, u.a. die amerikanische Techniksoziologin Sherry Turkle mit ihrem viel beachteten Buch „Alone together“ (Turkle, 2012) – den Kippunkt in die Kontraproduktivität vielfach schon überschritten. Noch mehr Kommunikation mit digitalen Medien macht Menschen oftmals nicht gesünder und zufriedener, sondern einsamer, depressiver, kränker. 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).

Bildschirmmedien, Sprache und innere Vorstellungskraft bei jüngeren Kindern. Obgleich Zusammenhänge zwischen Verzögerungen der kognitiven Entwicklung und damit auch der Sprachentwicklung seit vielen Jahren eindeutig und längsschnittlich nachgewiesen sind (vgl. ein übersichtlicher Review: Mößle, 2012) gab es bisher wenig vergleichbare Studien für die allerjüngsten Kinder. Einige Studien finden nun auch für die jüngste Altersgruppe von 0–3 Jahren einen Zusammenhang zwischen der Nutzung von Mobilien Geräten (v. a. Tablets) mit 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 et al., 2019). Die Behauptung, es sei egal, ob ein Printbuch oder eBook/Tablet verwendet werde, „Hauptsache Vorlesen“ ist also nicht zutreffend. Die BLIKK-Studie (Riedl & 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 Videobeobachtung von Familien mit unterschiedlichem Bildungsniveau nach, dass Kindheit mit sehr unterschiedlicher sprachlicher Kommunikation verläuft. In Familien, die von staatlicher Unterstützung lebten, kam es im Ver-

¹¹⁵ Dieses Kapitel stammt aus dem Berichtsband „MünDig-Studie Waldorf“. Es ist prinzipiell als eigenständige Publikation mit eigenem Literaturverzeichnis lesbar, enthält aber Verweise auf andere Abschnitte innerhalb der Gesamtpublikation (zum Download verfügbar unter <https://muedig-studie.de/publications/>).

¹¹⁶ <https://medienkompetenz.bildung.hessen.de/medienkompetenz/2-kommunizieren-kooperieren/>; <https://wirlernenonline.de/portal/medienbildung-kommunizieren-und-kooperieren/>; <https://gl-plus.medienzentrum-coe.de/unterrichtsbeispiele/>

gleich zu Familien mit hohen Bildungsabschlüssen bis zum fünften Lebensjahr zu einer 30 Millionen Wörterlücke (the thirty million word gap), d.h. an ein Kind von Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen wurden 30 Millionen Wörter mehr gerichtet und inhaltlich nahmen sie nur halb so viele negative Äußerungen auf. Zu einer Kompensation daraus entstehender sozialer und bildungsbezogener Ungleichheiten können Bildungseinrichtungen viel beitragen, wenn sie Kommunikation von Angesicht zu Angesicht pflegen, fördern und gestalten.

Abgelenkte Eltern beeinträchtigen kindliche Entwicklung. Neben den recht gut untersuchten Auswirkungen der sog. „foreground media exposition“, bei der das Kind selbst der primäre Mediennutzende ist, gibt es in den letzten Jahren vermehrt auch Studien, welche die Einflüsse von „background media exposition“ (z.B.: Der Fernseher läuft den ganzen Tag) bzw. „technoference“ untersuchen. Ein umfassender Überblick zu Technoferenz mit mehreren Dutzend Einzelstudien und abgeleiteten Empfehlungen für Interventionen findet sich bei McDaniel (2020). Insbesondere kommt es zu einer Reduktion von Blickkontakten zwischen Eltern und Kind, mit möglichen Auswirkungen auf die Bindungsentwicklung, sowie zu einem verminderten sprachlichen Austausch, sowohl was die Qualität als auch die Häufigkeit der Äußerungen von Eltern und Kind angeht.

Mogelpackung digitale Sprachförder-KiTa. Eine der verbreiteten Strategien von Medienkonzernen, ihre Produkte an immer jüngere Zielgruppen zu vermarkten, ist die Behauptung entwicklungsförderlicher Wirkungen sowie die Integration von Bildschirmmedien in die Bildungseinrichtungen (vgl. auch Bleckmann et al., 2021; Bleckmann & Leipner, 2018). Wenn etwas in Schule und Kindergarten verwendet wird, dann muss es ja gut für Kinder sein. Der neueste Ansatz ist nun, mit dem Versprechen der Sprachförderung, Tablets gegen den vormaligen Widerstand mancher Eltern und Fachkräfte in die KiTas zu bringen. Da es viele Kinder mit Verzögerungen in der Sprachentwicklung gibt (oft mitverursacht durch ein zuviel an Bildschirmmedienkonsum im Elternhaus, wie oben beschrieben), werden diese gut finanzierten Angebote auch aus einer erlebten Not heraus gern angenommen. Dabei gibt es nach unserem Kenntnisstand außer für Kinder mit besonderem Förderbedarf, für die z.B. unterstützte Kommunikation 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 bei gleicher Finanzierung langfristig noch besser zu fördern.

Da der Spracherwerb eine Basis für die allermeisten Aktivitäten im Kompetenzbereich „Kommunizieren und Kooperieren“ darstellt, erschien es uns wichtig, auf negative Auswirkungen eines problematischen Bildschirmmedienkonsums für die Sprachentwicklung näher einzugehen. Das Geschilderte spricht dafür, dem Kommunizieren von Angesicht zu Angesicht in Bildungseinrichtungen für jüngere Kinder klar den Vorzug zu geben.

Europäischer Kompetenzrahmen DigComp unterstreicht verstärkt settingbasierte Prävention. In der aktuellen, 2022 erscheinenden Überarbeitung des Europäischen Kompetenzrahmens European Digital Competences Framework, kurz DigComp (Carretero et al., 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 nun auch die Fähigkeit gehören, Mediennutzung in vulnerablen Gruppen, also auch Kindern, einzuschränken und zu begrenzen: „*The citizen [is]:*

- *able to apply for oneself and others a variety of digital usage monitoring and limitation strategies (e.g. delayed availability of devices for children, installing time limitation and filter software, rules and agreements on screen-free times)*
- *knows that vulnerable groups (e.g. children), those with lower social skills and lack of in-person social support are at a higher risk of victimization in digital environments (e.g. cyber bullying, grooming).“*

Auswahl der abgefragten Items aus einem größeren Item-Pool. Die in der MünDig-Studie abgefragten Beispielaktivitäten sind auf Seite 168 in Wort und Bild dargestellt. Sie orientieren sich am Kompetenzbereich „Kommunizieren und Kooperieren“ aus dem Medienkompetenzrahmen NRW (LVR Zentrum für Medien und Bildung, 2021) und den auf der Website genannten Beispielen. Im Unterschied zum stellenweise weiteren Medienbegriff in den Formulierungen des Kompetenzrahmens (in ein bis zwei von

vier Unterkompetenzen ist die Unterkompetenz nicht explizit auf das Kommunizieren und Kooperieren mit digitalen Medien beschränkt) findet sich im Medienpass eine starke Verengung auf das „Kommunizieren und Kooperieren“ mit digitalen Bildschirmmedien: 3.1 Ich kann digitale Geräte nutzen, um mich mit anderen auszutauschen. 3.2 Ich verhalte mich anderen gegenüber so, wie auch ich behandelt werden will. 3.3 Ich kenne geeignete Seiten, auf denen ich als Kind meine Meinung äußern kann. 3.4 Ich weiß, wie ich mich bei Gewalt, Beleidigungen und Drohungen im Internet verhalte. Da entsprechend in den Praxisbeispielen auf der Website nur bildschirmgebundene Aktivitäten genannt werden, wurde die Sammlung von Beispielaktivitäten erweitert aufgrund von Ergebnissen der qualitativen Vorstudien, in welchen von den Waldorf/Montessori-Fachkräften viele Aktivitäten mit Medien ohne Bildschirm genannt wurden. Zudem wurden Beispielaktivitäten ergänzt, die auch für Kinder unterhalb des Schulalters geeignet erscheinen. Schließlich wurden für jeden Fragebogen 6 Beispielaktivitäten ausgewählt, mit der Vorgabe, eine Aufteilung in drei Aktivitäten mit Bildschirm und drei ohne Bildschirm zu gewährleisten, möglichst viele unterschiedliche Teilkompetenzen aus dem Medienkompetenzrahmen NRW abzudecken, und dabei noch Aktivitäten auszuwählen, die für deutlich unterschiedliche Altersstufen als typisch angesehen werden können.

In der folgenden Tabelle ist das ursprünglich breitere Spektrum an Beispielaktivitäten aufgelistet, aus denen nach den oben geschilderten Kriterien eine Auswahl für die MünDig-Studie verwendet wurde. In der linken Spalte findet sich jeweils eine Aktivität mit Medien mit Bildschirm, in der mittleren Spalte ohne Bildschirm, sowie rechts eine Zuordnung zu den vier Teilkompetenzen (in diesem Fall 3.1 bis 3.4) aus dem Medienkompetenzrahmen NRW.

Kommunizieren und Kooperieren mit Bildschirm Kinder/Schüler:innen ...	Kommunizieren und Kooperieren ohne Bildschirm Kinder/Schüler:innen ...	Teilkompetenz Medienkompetenzrahmen NRW
... schreiben und versenden Emails	... schreiben Briefe	3.1 Kommunikations- und Kooperationsprozesse mit digitalen Werkzeugen zielgerichtet gestalten sowie mediale Produkte und Informationen teilen
... führen Videotelefonate mit Menschen an entfernten Orten	... spielen Rollenspiele oder Theater	3.2 Kommunikations- und Kooperationsregeln. Regeln für digitale Kommunikation und Kooperation kennen, formulieren und einhalten
... kennen und beachten Regeln für die Online-Kommunikation (Netiquette)	... lassen sich als Streitschlichter ausbilden	3.2 Kommunikations- und Kooperationsregeln
... bearbeiten kooperativ Textdokumente (z.B. google docs)	... erstellen in einer Gruppenarbeit gemeinsam Poster und Collagen	3.1 Kommunikations- und Kooperationsprozesse gestalten.
... äußern im Internet öffentlich Ihre Meinung	... sagen öffentlich ihre Meinung (z.B. demonstrieren, Leserbriefe schreiben)	3.3 Kommunikations- und Kooperationsprozesse im Sinne einer aktiven Teilhabe an der Gesellschaft gestalten und reflektieren; ethische Grundsätze sowie kulturell-gesellschaftliche Normen beachten
... stellen elektronische Musik gemeinsam zusammen	... singen mehrstimmig oder spielen in Orchester/Band	3.3 Teilhabe
... besprechen Risiken wie Cybermobbing und Sexting und lernen Strategien, um sich zu schützen	... lösen Konflikte im gemeinsamen Gespräch	3.4 Persönliche, gesellschaftliche und wirtschaftliche Risiken und Auswirkungen von Cybergewalt und –kriminalität erkennen, sowie Ansprechpartner und Reaktionsmöglichkeiten kennen und nutzen
... organisieren Terminfindung mit Onlinetools (z.B. dudel)	... organisieren Terminpläne an Flipchart/Pinboard	3.3 Teilhabe

Tabelle 27 Erweiterter Item-Pool im Bereich „Kommunizieren und Kooperieren“ der MünDig-Studie mit Bezügen zu Teilkompetenzen im Medienkompetenzrahmen NRW

Unterschiede in der Abgrenzung der Bereiche in Waldorf-Curricula in D und CH. Der Kompetenzbereich „Kommunizieren und Kooperieren“ ist in der Ausarbeitung zum Mediencurriculum vom Bund der Freien Waldorfschulen (Boettger et al., 2019) in gleicher Formulierung enthalten, und zwar als tabellarische Darstellung auf S. 24. Zusätzlich hat auch der Bereich „Empathie“ auf Seite 25 eine hohe Überschneidung mit dem „Kommunizieren und Kooperieren“. Im Einzelnen werden in diesen beiden Bereichen für das Kindergartenalter vorgeschlagen: Freie Spiele und Reigen. Lernen am Vorbild. Konflikte lösen im sozialen Miteinander. Märchen und Geschichten hören und erzählen. In den Klassen 1 bis 2 werden dann folgende Aktivitäten vorgeschlagen: Bildung einer Klassengemeinschaft, Schreiben und Lesen, Erzählen, gemeinsames Musizieren und Eurythmisieren sowie Legenden und Mythen hören und erzählen. Als Vorschläge für die dritte bis fünften Klasse steht im Curriculum: Schreiben und Lesen vertiefen. Projektunterrichte wie z.B. Hausbauepoche, und unter „Empathie“ wird Beziehungen zur Welt bewusst machen und befestigen, z.B. Handwerkepoche, sowie Beziehungen zur Welt in das Ökologische und Geschichtliche vertiefen, z.B. Tierkunde. In der 6. Klasse sollen die Schüler:innen das Analoge Soziale Netzwerk kennenlernen, sowie Cybermobbing thematisieren. Ab der achten Klasse sollen die Schüler:innen ganz pragmatisch lernen: Aufbau Bewerbungsschreiben, Lebenslauf, Geschäftsmail, Netiquette, HateSpeech, Kommentare und Bewertungen; Für die Oberstufe ist unter der Rubrik „Empathie“ das Berufs- und Landwirtschaftspraktikum sowie in der 10. Klasse eine Poetik Epoche evtl. in Zusammenarbeit mit künstlerischen Fächern als Praxisidee genannt. Ab der 9. Klasse wird dann vorgeschlagen, das Folgende zu unternehmen: Digitale Kommunikation mit Partnerschulen. Kollaboratives Arbeiten im Netz: Wikipedia, Padlet, Openstreetmap usw. Projektorganisation mit digitalen Werkzeugen sowie das Sozialpraktikum und Aspekte nachhaltiger Entwicklung.

6.6.2 Kommunizieren und Kooperieren: Ergebnisse der Elternbefragung

Leseanleitung und methodische Vorbemerkung zur Ergebnisdarstellung. Als Orientierung für Sie als Leser:innen innerhalb der hier beginnenden doppelseitigen Gegenüberstellung (links in blau die Fachkräftebefragung, rechts in rot die Eltern-Befragung): Sie haben die Möglichkeit, links und rechts zu vergleichen. Oder Sie folgen dem Textfluss nach unten – angezeigt durch die blauen bzw. roten Pfeile (und nicht wie sonst üblich durch die Seitenzahlen).

Die Frage danach, welchen Beispielaktivitäten Kinder in welchem Alter beim „Kommunizieren und Kooperieren“ in ihren Bildungseinrichtungen sinnvollerweise nachgehen sollten, wurde in der Fachkräfte-, Eltern- und Schüler:innen-Befragung in gleicher Form gestellt, mit minimalen Formulierungsänderungen. Für Erläuterungen zur Abfragemethode verweisen wir daher hauptsächlich auf den links stehenden Text zur Fachkräftebefragung. Die Ergebnisse bei zwei der drei Abbildungen werden, zusammengefasst für alle Befragten, von den Krippen-Eltern bis zu den Oberstufen-Eltern dargestellt. In *Abbildung 74* jedoch erfolgt die Darstellung getrennt nach Gruppen von Eltern, deren jüngstes Kind aufgrund des angegebenen Alters einer von sechs verschiedene Altersstufen (Ü3, Ü3, Klasse 1–3, Klasse 4–6, Klasse 7–9, Klasse 10–13) zugeordnet wurde.¹²²

Ergebnisse: Welche Beispielaktivitäten sind sinnvoll? Die befragten Waldorf-Eltern sehen das **Kommunizieren und Kooperieren mit Medien ohne Bildschirm** übergreifend betrachtet schon für jüngere Altersgruppen als sinnvoll an, was in der *Abbildung 72* an einem weiter links gelegenen Anstieg der grünen Kurven zu erkennen ist. Dabei erreichen bei den befragten Waldorf-Eltern zwei der Beispielaktivitäten auch schon im Kindergartenalter die 50%-Marke, werden also von der Hälfte als sinnvoll angesehen. Eine Aktivität erreicht die Marke mit sieben Jahren (Briefe schreiben), eine weitere erreicht die 50%-Marke mit zwölf Jahren (Meinungskundgabe, z.B. demonstrieren). Im Einzelnen sind „Rollenspiele und Theater spielen“ und „Konflikte im gemeinsamen Gespräch lösen“ diejenigen Aktivitäten des Bereichs „Kommunizierens und Kooperierens“ mit Medien ohne Bildschirm, die von den Eltern bereits für die jüngsten Zielgruppen als sinnvoll erachtet werden. Für Vierjährige halten beides bereits über die Hälfte der befragten Eltern für sinnvoll, für Achtjährige sind es dann schon jeweils über 90%, und auch für noch ältere Kinder und Jugendliche fallen die Kurven nicht ab, sondern nehmen nochmals zu bis auf 98% bzw. 97%. Als ähnlich sinnvoll, jedoch erst Ende des Kindergartenalters steil bis auf über 90% bei den Neunjährigen ansteigend, erachten die Eltern das „Briefe schreiben“. Die öffentliche Meinungskundgabe (demonstrieren, Leserbriefe) ist diejenige Aktivität ohne Bildschirm, die am spätesten ansteigt (8% bei den Sechsjährigen und 95% bei den jungen Erwachsenen). Bis auf das „Briefe schreiben“, für das die Kurve in Richtung Erwachsenenalter wieder geringfügig nach unten geht, steigen alle grünen Kurven kontinuierlich an und erreichen im jungen Erwachsenenalter Höchstwerte von über 90%.

122 Die Aufteilung nach Alterskategorien erfolgte wie in Abschnitt 3 beschrieben, und zwar auf Grundlage der Antworten auf die Frage zu Beginn des Fragebogens: In welche Klasse geht Ihr jüngstes Kind, das eine reziprologische Schule (im Kita-Fragebogen: Klassen/Kindergarten besucht)? Wenn Sie im Folgenden „1“ für „keine“, „2“ für „keine“, „3“ für „keine“, „4“ für „keine“, „5“ für „keine“, „6“ für „keine“, „7“ für „keine“, „8“ für „keine“, „9“ für „keine“, „10“ für „keine“, „11“ für „keine“, „12“ für „keine“, „13“ für „keine“, „14“ für „keine“, „15“ für „keine“, „16“ für „keine“, „17“ für „keine“, „18“ für „keine“, „19“ für „keine“, „20“ für „keine“, „21“ für „keine“, „22“ für „keine“, „23“ für „keine“, „24“ für „keine“, „25“ für „keine“, „26“ für „keine“, „27“ für „keine“, „28“ für „keine“, „29“ für „keine“, „30“ für „keine“, „31“ für „keine“, „32“ für „keine“, „33“ für „keine“, „34“ für „keine“, „35“ für „keine“, „36“ für „keine“, „37“ für „keine“, „38“ für „keine“, „39“ für „keine“, „40“ für „keine“, „41“ für „keine“, „42“ für „keine“, „43“ für „keine“, „44“ für „keine“, „45“ für „keine“, „46“ für „keine“, „47“ für „keine“, „48“ für „keine“, „49“ für „keine“, „50“ für „keine“, „51“ für „keine“, „52“ für „keine“, „53“ für „keine“, „54“ für „keine“, „55“ für „keine“, „56“ für „keine“, „57“ für „keine“, „58“ für „keine“, „59“ für „keine“, „60“ für „keine“, „61“ für „keine“, „62“ für „keine“, „63“ für „keine“, „64“ für „keine“, „65“ für „keine“, „66“ für „keine“, „67“ für „keine“, „68“ für „keine“, „69“ für „keine“, „70“ für „keine“, „71“ für „keine“, „72“ für „keine“, „73“ für „keine“, „74“ für „keine“, „75“ für „keine“, „76“ für „keine“, „77“ für „keine“, „78“ für „keine“, „79“ für „keine“, „80“ für „keine“, „81“ für „keine“, „82“ für „keine“, „83“ für „keine“, „84“ für „keine“, „85“ für „keine“, „86“ für „keine“, „87“ für „keine“, „88“ für „keine“, „89“ für „keine“, „90“ für „keine“, „91“ für „keine“, „92“ für „keine“, „93“ für „keine“, „94“ für „keine“, „95“ für „keine“, „96“ für „keine“, „97“ für „keine“, „98“ für „keine“, „99“ für „keine“, „100“ für „keine“, „101“ für „keine“, „102“ für „keine“, „103“ für „keine“, „104“ für „keine“, „105“ für „keine“, „106“ für „keine“, „107“ für „keine“, „108“ für „keine“, „109“ für „keine“, „110“ für „keine“, „111“ für „keine“, „112“ für „keine“, „113“ für „keine“, „114“ für „keine“, „115“ für „keine“, „116“ für „keine“, „117“ für „keine“, „118“ für „keine“, „119“ für „keine“, „120“ für „keine“, „121“ für „keine“, „122“ für „keine“, „123“ für „keine“, „124“ für „keine“, „125“ für „keine“, „126“ für „keine“, „127“ für „keine“, „128“ für „keine“, „129“ für „keine“, „130“ für „keine“, „131“ für „keine“, „132“ für „keine“, „133“ für „keine“, „134“ für „keine“, „135“ für „keine“, „136“ für „keine“, „137“ für „keine“, „138“ für „keine“, „139“ für „keine“, „140“ für „keine“, „141“ für „keine“, „142“ für „keine“, „143“ für „keine“, „144“ für „keine“, „145“ für „keine“, „146“ für „keine“, „147“ für „keine“, „148“ für „keine“, „149“ für „keine“, „150“ für „keine“, „151“ für „keine“, „152“ für „keine“, „153“ für „keine“, „154“ für „keine“, „155“ für „keine“, „156“ für „keine“, „157“ für „keine“, „158“ für „keine“, „159“ für „keine“, „160“ für „keine“, „161“ für „keine“, „162“ für „keine“, „163“ für „keine“, „164“ für „keine“, „165“ für „keine“, „166“ für „keine“, „167“ für „keine“, „168“ für „keine“, „169“ für „keine“, „170“ für „keine“, „171“ für „keine“, „172“ für „keine“, „173“ für „keine“, „174“ für „keine“, „175“ für „keine“, „176“ für „keine“, „177“ für „keine“, „178“ für „keine“, „179“ für „keine“, „180“ für „keine“, „181“ für „keine“, „182“ für „keine“, „183“ für „keine“, „184“ für „keine“, „185“ für „keine“, „186“ für „keine“, „187“ für „keine“, „188“ für „keine“, „189“ für „keine“, „190“ für „keine“, „191“ für „keine“, „192“ für „keine“, „193“ für „keine“, „194“ für „keine“, „195“ für „keine“, „196“ für „keine“, „197“ für „keine“, „198“ für „keine“, „199“ für „keine“, „200“ für „keine“, „201“ für „keine“, „202“ für „keine“, „203“ für „keine“, „204“ für „keine“, „205“ für „keine“, „206“ für „keine“, „207“ für „keine“, „208“ für „keine“, „209“ für „keine“, „210“ für „keine“, „211“ für „keine“, „212“ für „keine“, „213“ für „keine“, „214“ für „keine“, „215“ für „keine“, „216“ für „keine“, „217“ für „keine“, „218“ für „keine“, „219“ für „keine“, „220“ für „keine“, „221“ für „keine“, „222“ für „keine“, „223“ für „keine“, „224“ für „keine“, „225“ für „keine“, „226“ für „keine“, „227“ für „keine“, „228“ für „keine“, „229“ für „keine“, „230“ für „keine“, „231“ für „keine“, „232“ für „keine“, „233“ für „keine“, „234“ für „keine“, „235“ für „keine“, „236“ für „keine“, „237“ für „keine“, „238“ für „keine“, „239“ für „keine“, „240“ für „keine“, „241“ für „keine“, „242“ für „keine“, „243“ für „keine“, „244“ für „keine“, „245“ für „keine“, „246“ für „keine“, „247“ für „keine“, „248“ für „keine“, „249“ für „keine“, „250“ für „keine“, „251“ für „keine“, „252“ für „keine“, „253“ für „keine“, „254“ für „keine“, „255“ für „keine“, „256“ für „keine“, „257“ für „keine“, „258“ für „keine“, „259“ für „keine“, „260“ für „keine“, „261“ für „keine“, „262“ für „keine“, „263“ für „keine“, „264“ für „keine“, „265“ für „keine“, „266“ für „keine“, „267“ für „keine“, „268“ für „keine“, „269“ für „keine“, „270“ für „keine“, „271“ für „keine“, „272“ für „keine“, „273“ für „keine“, „274“ für „keine“, „275“ für „keine“, „276“ für „keine“, „277“ für „keine“, „278“ für „keine“, „279“ für „keine“, „280“ für „keine“, „281“ für „keine“, „282“ für „keine“, „283“ für „keine“, „284“ für „keine“, „285“ für „keine“, „286“ für „keine“, „287“ für „keine“, „288“ für „keine“, „289“ für „keine“, „290“ für „keine“, „291“ für „keine“, „292“ für „keine“, „293“ für „keine“, „294“ für „keine“, „295“ für „keine“, „296“ für „keine“, „297“ für „keine“, „298“ für „keine“, „299“ für „keine“, „300“ für „keine“, „301“ für „keine“, „302“ für „keine“, „303“ für „keine“, „304“ für „keine“, „305“ für „keine“, „306“ für „keine“, „307“ für „keine“, „308“ für „keine“, „309“ für „keine“, „310“ für „keine“, „311“ für „keine“, „312“ für „keine“, „313“ für „keine“, „314“ für „keine“, „315“ für „keine“, „316“ für „keine“, „317“ für „keine“, „318“ für „keine“, „319“ für „keine“, „320“ für „keine“, „321“ für „keine“, „322“ für „keine“, „323“ für „keine“, „324“ für „keine“, „325“ für „keine“, „326“ für „keine“, „327“ für „keine“, „328“ für „keine“, „329“ für „keine“, „330“ für „keine“, „331“ für „keine“, „332“ für „keine“, „333“ für „keine“, „334“ für „keine“, „335“ für „keine“, „336“ für „keine“, „337“ für „keine“, „338“ für „keine“, „339“ für „keine“, „340“ für „keine“, „341“ für „keine“, „342“ für „keine“, „343“ für „keine“, „344“ für „keine“, „345“ für „keine“, „346“ für „keine“, „347“ für „keine“, „348“ für „keine“, „349“ für „keine“, „350“ für „keine“, „351“ für „keine“, „352“ für „keine“, „353“ für „keine“, „354“ für „keine“, „355“ für „keine“, „356“ für „keine“, „357“ für „keine“, „358“ für „keine“, „359“ für „keine“, „360“ für „keine“, „361“ für „keine“, „362“ für „keine“, „363“ für „keine“, „364“ für „keine“, „365“ für „keine“, „366“ für „keine“, „367“ für „keine“, „368“ für „keine“, „369“ für „keine“, „370“ für „keine“, „371“ für „keine“, „372“ für „keine“, „373“ für „keine“, „374“ für „keine“, „375“ für „keine“, „376“ für „keine“, „377“ für „keine“, „378“ für „keine“, „379“ für „keine“, „380“ für „keine“, „381“ für „keine“, „382“ für „keine“, „383“ für „keine“, „384“ für „keine“, „385“ für „keine“, „386“ für „keine“, „387“ für „keine“, „388“ für „keine“, „389“ für „keine“, „390“ für „keine“, „391“ für „keine“, „392“ für „keine“, „393“ für „keine“, „394“ für „keine“, „395“ für „keine“, „396“ für „keine“, „397“ für „keine“, „398“ für „keine“, „399“ für „keine“, „400“ für „keine“, „401“ für „keine“, „402“ für „keine“, „403“ für „keine“, „404“ für „keine“, „405“ für „keine“, „406“ für „keine“, „407“ für „keine“, „408“ für „keine“, „409“ für „keine“, „410“ für „keine“, „411“ für „keine“, „412“ für „keine“, „413“ für „keine“, „414“ für „keine“, „415“ für „keine“, „416“ für „keine“, „417“ für „keine“, „418“ für „keine“, „419“ für „keine“, „420“ für „keine“, „421“ für „keine“, „422“ für „keine“, „423“ für „keine“, „424“ für „keine“, „425“ für „keine“, „426“ für „keine“, „427“ für „keine“, „428“ für „keine“, „429“ für „keine“, „430“ für „keine“, „431“ für „keine“, „432“ für „keine“, „433“ für „keine“, „434“ für „keine“, „435“ für „keine“, „436“ für „keine“, „437“ für „keine“, „438“ für „keine“, „439“ für „keine“, „440“ für „keine“, „441“ für „keine“, „442“ für „keine“, „443“ für „keine“, „444“ für „keine“, „445“ für „keine“, „446“ für „keine“, „447“ für „keine“, „448“ für „keine“, „449“ für „keine“, „450“ für „keine“, „451“ für „keine“, „452“ für „keine“, „453“ für „keine“, „454“ für „keine“, „455“ für „keine“, „456“ für „keine“, „457“ für „keine“, „458“ für „keine“, „459“ für „keine“, „460“ für „keine“, „461“ für „keine“, „462“ für „keine“, „463“ für „keine“, „464“ für „keine“, „465“ für „keine“, „466“ für „keine“, „467“ für „keine“, „468“ für „keine“, „469“ für „keine“, „470“ für „keine“, „471“ für „keine“, „472“ für „keine“, „473“ für „keine“, „474“ für „keine“, „475“ für „keine“, „476“ für „keine“, „477“ für „keine“, „478“ für „keine“, „479“ für „keine“, „480“ für „keine“, „481“ für „keine“, „482“ für „keine“, „483“ für „keine“, „484“ für „keine“, „485“ für „keine“, „486“ für „keine“, „487“ für „keine“, „488“ für „keine“, „489“ für „keine“, „490“ für „keine“, „491“ für „keine“, „492“ für „keine“, „493“ für „keine“, „494“ für „keine“, „495“ für „keine“, „496“ für „keine“, „497“ für „keine“, „498“ für „keine“, „499“ für „keine“, „500“ für „keine“, „501“ für „keine“, „502“ für „keine“, „503“ für „keine“, „504“ für „keine“, „505“ für „keine“, „506“ für „keine“, „507“ für „keine“, „508“ für „keine“, „509“ für „keine“, „510“ für „keine“, „511“ für „keine“, „512“ für „keine“, „513“ für „keine“, „514“ für „keine“, „515“ für „keine“, „516“ für „keine“, „517“ für „keine“, „518“ für „keine“, „519“ für „keine“, „520“ für „keine“, „521“ für „keine“, „522“ für „keine“, „523“ für „keine“, „524“ für „keine“, „525“ für „keine“, „526“ für „keine“, „527“ für „keine“, „528“ für „keine“, „529“ für „keine“, „530“ für „keine“, „531“ für „keine“, „532“ für „keine“, „533“ für „keine“, „534“ für „keine“, „535“ für „keine“, „536“ für „keine“, „537“ für „keine“, „538“ für „keine“, „539“ für „keine“, „540“ für „keine“, „541“ für „keine“, „542“ für „keine“, „543“ für „keine“, „544“ für „keine“, „545“ für „keine“, „546“ für „keine“, „547“ für „keine“, „548“ für „keine“, „549“ für „keine“, „550“ für „keine“, „551“ für „keine“, „552“ für „keine“, „553“ für „keine“, „554“ für „keine“, „555“ für „keine“, „556“ für „keine“, „557“ für „keine“, „558“ für „keine“, „559“ für „keine“, „560“ für „keine“, „561“ für „keine“, „562“ für „keine“, „563“ für „keine“, „564“ für „keine“, „565“ für „keine“, „566“ für „keine“, „567“ für „keine“, „568“ für „keine“, „569“ für „keine“, „570“ für „keine“, „571“ für „keine“, „572“ für „keine“, „573“ für „keine“, „574“ für „keine“, „575“ für „keine“, „576“ für „keine“, „577“ für „keine“, „578“ für „keine“, „579“ für „keine“, „580“ für „keine“, „581“ für „keine“, „582“ für „keine“, „583“ für „keine“, „584“ für „keine“, „585“ für „keine“, „586“ für „keine“, „587“ für „keine“, „588“ für „keine“, „589“ für „keine“, „590“ für „keine“, „591“ für „keine“, „592“ für „keine“, „593“ für „keine“, „594“ für „keine“, „595“ für „keine“, „596“ für „keine“, „597“ für „keine“, „598“ für „keine“, „599“ für „keine“, „600“ für „keine“, „601“ für „keine“, „602“ für „keine“, „603“ für „keine“, „604“ für „keine“, „605“ für „keine“, „606“ für „keine“, „607“ für „keine“, „608“ für „keine“, „609“ für „keine“, „610“ für „keine“, „611“ für „keine“, „612“ für „keine“, „613“ für „keine“, „614“ für „keine“, „615“ für „keine“, „616“ für „keine“, „617“ für „keine“, „618“ für „keine“, „619“ für „keine“, „620“ für „keine“, „621“ für „keine“, „622“ für „keine“, „623“ für „keine“, „624“ für „keine“, „625“ für „keine“, „626“ für „keine“, „627“ für „keine“, „628“ für „keine“, „629“ für „keine“, „630“ für „keine“, „631“ für „keine“, „632“ für „keine“, „633“ für „keine“, „634“ für „keine“, „635“ für „keine“, „636“ für „keine“, „637“ für „keine“, „638“ für „keine“, „639“ für „keine“, „640“ für „keine“, „641“ für „keine“, „642“ für „keine“, „643“ für „keine“, „644“ für „keine“, „645“ für „keine“, „646“ für „keine“, „647“ für „keine“, „648“ für „keine“, „649“ für „keine“, „650“ für „keine“, „651“ für „keine“, „652“ für „keine“, „653“ für „keine“, „654“ für „keine“, „655“ für „keine“, „656“ für „keine“, „657“ für „keine“, „658“ für „keine“, „659“ für „keine“, „660“ für „keine“, „661“ für „keine“, „662“ für „keine“, „663“ für „keine“, „664“ für „keine“, „665“ für „keine“, „666“ für „keine“, „667“ für „keine“, „668“ für „keine“, „669“ für „keine“, „670“ für „keine“, „671“ für „keine“, „672“ für „keine“, „673“ für „keine“, „674“ für „keine“, „675“ für „keine“, „676“ für „keine“, „677“ für „keine“, „678“ für „keine“, „679“ für „keine“, „680“ für „keine“, „681“ für „keine“, „682“ für „keine“, „683“ für „keine“, „684“ für „keine“, „685“ für „keine“, „686“ für „keine“, „687“ für „keine“, „688“ für „keine“, „689“ für „keine“, „690“ für „keine“, „691“ für „keine“, „692“ für „keine“, „693“ für „keine“, „694“ für „keine“, „695“ für „keine“, „696“ für „keine“, „697“ für „keine“, „698“ für „keine“, „699“ für „keine“, „700“ für „keine“, „701“ für „keine“, „702“ für „keine“, „703“ für „keine“, „704“ für „keine“, „705“ für „keine“, „706“ für „keine“, „707“ für „keine“, „708“ für „keine“, „709“ für „keine“, „710“ für „keine“, „711“ für „keine“, „712“ für „keine“, „713“ für „keine“, „714“ für „keine“, „715“ für „keine“, „716“ für „keine“, „717“ für „keine“, „718“ für „keine“, „719“ für „keine“, „720“ für „keine“, „721“ für „keine“, „722“ für „keine“, „723“ für „keine“, „724“ für „keine“, „725“ für „keine“, „726“ für „keine“, „727“ für „keine“, „728“ für „keine“, „729“ für „keine“, „730“ für „keine“, „731“ für „keine“, „732“ für „keine“, „733“ für „keine“, „734“ für „keine“, „735“ für „keine“, „736“ für „keine“, „737“ für „keine“, „738“ für „keine“, „739“ für „keine“, „740“ für „keine“, „741“ für „keine“, „742“ für „keine“, „743“ für „keine“, „744“ für „keine“, „745“ für „keine“, „746“ für „keine“, „747“ für „keine“, „748“ für „keine“, „749“ für „keine“, „750“ für „keine“, „751“ für „keine“, „752“ für „keine“, „753“ für „keine“, „754“ für „keine“, „755“ für „keine“, „756“ für „keine“, „757“ für „keine“, „758“ für „keine“, „759“ für „keine“, „760“ für „keine“, „761“ für „keine“, „762“ für „keine“, „763“ für „keine“, „764“ für „keine“, „765“ für „keine“, „766“ für „keine“, „767“ für „keine“, „768“ für „keine“, „769“ für „keine“, „770“ für „keine“, „771“ für „keine“, „772“ für „keine“, „773“ für „keine“, „774“ für „keine“, „775“ für „keine“, „776“ für „keine“, „777“ für „keine“, „778“ für „keine“, „779“ für „keine“, „780“ für „keine“, „781“ für „keine“, „782“ für „keine“, „783“ für „keine“, „784“ für „keine“, „785“ für „keine“, „786“ für „keine“, „787“ für „keine“, „788“ für „keine“, „789“ für „keine“, „790“ für „keine“, „791“ für „keine“, „792“ für „keine“, „793“ für „keine“, „794“ für „keine“, „795“ für „keine“, „796“ für „keine“, „797“ für „keine“, „798“ für „keine“, „799“ für „keine“, „800“ für „keine“, „801“ für „keine“, „802“ für „keine“, „803“ für „keine“, „804“ für „keine“, „805“ für „keine“, „806“ für „keine“, „807“ für „keine“, „808“ für „keine“, „809“ für „keine“, „810“ für „keine“, „811“ für „keine“, „812“ für „keine“, „813“ für „keine“, „814“ für „keine“, „815“ für „keine“, „816“ für „keine“, „817“ für „keine“, „818“ für „keine“, „819“ für „keine“, „820“ für „keine“, „821“ für „keine“, „822“ für „keine“, „823“ für „keine“, „824“ für „keine“, „825“ für „keine“, „826“ für „keine“, „827“ für „keine“, „828“ für „keine“, „829“ für „keine“, „830“ für „keine“, „831“ für „keine“, „832“ für „keine“, „833“ für „keine“, „834“ für „keine“, „835“ für „keine“, „836“ für „keine“, „837“ für „keine“, „838“ für „keine“, „839“ für „keine“, „840“ für „keine“, „841“ für „keine“, „842“ für „keine“, „843“ für „keine“, „844“ für „keine“, „845“ für „keine“, „846“ für „keine“, „847“ für „keine“, „848“ für „keine“, „849“ für „keine“, „850“ für „keine“, „851“ für „keine“, „852“ für „keine“, „853“ für „keine“, „854“ für „keine“, „855“ für „keine“, „856“ für „keine“, „857“ für „keine“, „858“ für „keine“, „859“ für „keine“, „860“ für „keine“, „861“ für „keine“, „862“ für „keine“, „863“ für „keine“, „864“ für „keine“, „865“ für „keine“, „866“ für „keine“, „867“ für „keine“, „868“ für „keine“, „869“ für „keine“, „870“ für „keine“, „871“ für „keine“, „872“ für „keine“, „873“ für „keine“, „874“ für „keine“, „875“ für „keine“, „876“ für „keine“, „877“ für „keine“, „878“ für „keine“, „879“ für „keine“, „880“ für „keine“, „881“ für „keine“, „882“ für „keine“, „883“ für „keine“, „884“ für „keine“, „885“ für „keine“, „886“ für „keine“, „887“ für „keine“, „888“ für „keine“, „889“ für „keine“, „890“ für „keine“, „891“ für „keine“, „892“ für „keine“, „893“ für „keine“, „894“ für „keine“, „895“ für „keine“, „896“ für „keine“, „897“ für „keine“, „898“ für „keine“, „899“ für „keine“, „900“ für „keine“, „901“ für „keine“, „902“ für „keine“, „903“ für „keine“, „904“ für „keine“, „905“ für „keine“, „906“ für „keine“, „907“ für „keine“, „908“ für „keine“, „909“ für „keine“, „910“ für „keine“, „911“ für „keine“, „912“ für „keine“, „913“ für „keine“, „914“ für „keine“, „915“ für „keine“, „916“ für „keine“, „917“ für „keine“, „918“ für „keine“, „919“ für „keine“, „920“ für „keine“, „921“ für „keine“, „922“ für „keine“, „923“ für „keine“, „924“ für „keine“, „925“ für „keine“, „926“ für „keine“, „927“ für „keine“, „928“ für „keine“, „929“ für „keine“, „930“ für „keine“, „931“ für „keine“, „932“ für „keine“, „933“ für „keine“, „934“ für „keine“, „935“ für „keine“, „936“ für „keine“, „937“ für „keine“, „938“ für „keine“, „939“ für „keine“, „940“ für „keine“, „941“ für „keine“, „942“ für „keine“, „943“ für „keine“, „944“ für „keine“, „945“ für „keine“, „946“ für „keine“, „947“ für „keine“, „948“ für „keine“, „949“ für „keine“, „950“ für „keine“, „951“ für „keine“, „952“ für „keine“, „953“ für „keine“, „954“ für „keine“, „955“ für „keine“, „956“ für „keine“, „957“ für „keine“, „958“ für „keine“, „959“ für „keine“, „960“ für „keine“, „961“ für „keine“, „962“ für „keine“, „963“ für „keine“, „964“ für „keine“, „965“ für „keine“, „966“ für „keine“, „967“ für „keine“, „968“ für „keine“, „969“ für „keine“, „970“ für „keine“, „971“ für „keine“, „972“ für „keine“, „973“ für „keine“, „974“ für „keine“, „975“ für „keine“, „976“ für „keine“, „977“ für „keine“, „978“ für „keine“, „979“ für „keine“, „980“ für „keine“, „981“ für „keine“, „982“ für „keine“, „983“ für „keine“, „984“ für „keine“, „985“ für „keine“, „986“ für „keine“, „987“ für „keine“, „988“ für „keine“, „989“ für „keine“, „990“ für „keine“, „991“ für „keine“, „992“ für „keine“, „993“ für „keine“, „994“ für „keine“, „995“ für „keine“, „996“ für „keine“, „997“ für „keine“, „998“ für „keine“, „999“ für „keine“, „1000“ für „keine“.

6.6.1 Kommunizieren und Kooperieren: Ergebnisse der Fachkräftebefragung

Leseanleitung und methodische Vorbemerkung zur Ergebnisdarstellung. Als Orientierung für Sie als Leser:innen innerhalb der hier beginnenden doppelseitigen Gegenüberstellung (links in blau die Fachkräftebefragung, rechts in rot die Eltern-Befragung): Sie haben die Möglichkeit, links und rechts zu vergleichen. Oder Sie folgen dem Textfluss nach unten – angezeigt durch die blauen bzw. roten Pfeile (und nicht wie sonst üblich durch die Seitenzahlen).

Im Folgenden finden sich die Ergebnisse der Befragung von Fachkräften an Waldorf-Bildungseinrichtungen zum Kompetenzbereich „Kommunizieren und Kooperieren“. Dabei werden einerseits die medienbezogenen Einstellungen (Was ist sinnvoll? – *Abbildung 69*), und andererseits in den drei nachfolgenden Abbildungen die Praxis im Alltag der Fachkräfte in der Bildungseinrichtung (was wird umgesetzt?) berichtet. Die Ergebnisse sind bei drei der vier Abbildungen zusammengefasst für alle Befragten von der Krippe bis zur Oberstufe. In *Abbildung 71* jedoch erfolgt die Darstellung getrennt für 6 Gruppen von Fachkräften, die in einer von 6 verschiedenen Altersstufen (Ü3, Ü3, Klasse 1–3, Klasse 4–6, Klasse 7–9, Klasse 10–13) vorwiegend tätig sind¹¹⁷. In allen Abbildungen, egal ob Kurve oder Balkendiagramm, sind Aktivitäten mit Bildschirm lila eingefärbt, solche ohne Bildschirm grün, um einen übergreifenden Vergleich zu ermöglichen¹¹⁸.

In *Abbildung 69* sind die Antworten auf die Frage dargestellt, welche Beispielaktivitäten der Kinder bzw. Jugendlichen im Bereich „Kommunizieren und Kooperieren“ die befragten Fachkräfte als sinnvoll erachten¹¹⁹. Die Abfrage erfolgte dabei so, dass jeder einzelne Befragte gebeten wurde, für jede von sechs in Illustration und Text dargestellte Beispielaktivitäten ein Startalter und ein Endalter eingeben konnte (vgl. 3.1.3.). Da einige Beispielaktivitäten sowohl in der Kindergarten- wie in der Schulbefragung verwendet wurden (in der Legende zu *Abbildung 69* und *Abbildung 72* sind in diesem Fall zwei Häkchen – // – gesetzt) andere aber nur in einer der Befragungen (ein v), ergeben sich 7 verschiedene Beispielaktivitäten, jede davon ist durch eine Kurve in der Abbildung repräsentiert.

117 In Abschnitt 6.1.1 wird anhand einer detaillierten Auswertung begründet, inwiefern diese zusammengefasste Darstellung der Wiedergabe der vorliegenden deskriptiven Studienergebnisse gerechtfertigt erscheint. Dort werden exemplarisch für einen der 10 abgefragten Bereiche, nämlich Produzieren und Präsentieren, neben einer für alle Fachkräfte von Krippe bis Oberstufe zusammengefassten Abbildung auch in zwei zusätzlichen Abbildungen die Ergebnisse getrennt für Kindergarten-Fachkräfte und für Oberstufenlehrkräfte geschildert. Dabei zeigt sich, dass die Kurvenverläufe in allen drei Abbildungen sehr ähnlich sind. Entweder sind die medienbezogenen Einstellungen von Waldorf-Fachkräften tatsächlich stark homogen, oder aber eine mögliche Inhomogenität ist zumindest nicht an das Alter der primär in der Praxis betreuten Zielgruppe gekoppelt. Es könnten immer noch individuelle Unterschiede existieren, die durch andere Variablen wie z.B. das Alter, der Ausbildungsstand, die (als Selbstschatzung erfassten) eigenen technischen Fertigkeiten (6.3.1), die Relevanz übergreifender Bildungsbereiche (vgl. 4.2.1) usw., vorhersehbar sein könnten, was eine für die Zukunft geplante, über deskriptive Darstellung hinausgehende Datenanalyse mit Methoden wie Clusteranalyse (vgl. u.a. Backhaus et al. (2021)) oder nicht-parametrische bedingte Inferenzbäume (C-Trees, vgl. Strobl et al. (2009)) basierend auf dem Prinzip der rekursiven Partitionierung gewinnbringend erscheinen lässt.

118 In der Befragung selbst gab es keine solche farbliche Unterscheidung. Alle Items wurden in schwarzer Schrift und zum Teil mit Illustrationen in Graustufen präsentiert (vgl. Abschnitt 3).

119 Die Fragestellung war in drei Teile gegliedert: A. eine Vorbemerkung, B. eine Übung zur Bedienung des Schiebereglers zum Einstellen einer Altersstufe (hier nicht vollständig dargestellt, vgl. Abschnitt 3), sowie C die konkrete Fragestellung zu einem der 10 Bereiche.

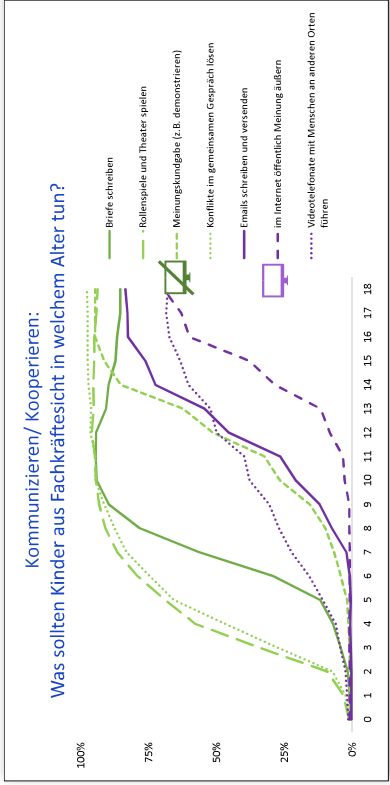


Abbildung 69 Was sollten Kinder aus Waldorf-Fachkräftesicht in welchem Alter tun? „Kommunizieren und Kooperieren“

Kommunizieren und Kooperieren	n	gar nicht	fehlend	abgefragt in KiTa	abgefragt in Schule
... schreiben Briefe	521	11	11	✓	✓
... spielen Rollenspiele oder Theater	521	4	14	✓	✓
... sagen öffentlich ihre Meinung (z.B. demonstrieren, Leserbriefe schreiben)	201	9	4		✓
... lösen Konflikte im gemeinsamen Gespräch	315	1	10	✓	
... schreiben und versenden Emails	453	78	11	✓	✓
... äußern im Internet öffentlich ihre Meinung	371	159	12	✓	✓
... führen Videotelefonate mit Menschen an entfernten Orten	361	161	18	✓	✓

Tabelle 28 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“, fehlende Werte und Abfrage in KiTa-/Schul-Fragebogen, Bereich „Kommunizieren und Kooperieren“ (sinnvoll Fachkräfte)

Ergebnisse: Welche Beispielaktivitäten sind sinnvoll? Insgesamt erachten die befragten Waldorf-Pädagog:innen das „Kommunizieren und Kooperieren“ mit Medien ohne Bildschirm auch schon für jüngere Altersgruppen als sinnvoll, was in *Abbildung 69* einem weiter links gelegenen Anstieg der grünen Kurven zu erkennen ist. Dabei sehen Fachkräfte zwei der Beispielaktivitäten auch schon im Kindergartenalter für sinnvoll an, eine erst ab dem Grundschulalter und eine mehrheitlich erst ab der weiterführenden Schule. Im Einzelnen sind „Rollenspiele und Theater spielen“ und „Konflikte im gemeinsamen Gespräch lösen“ diejenigen Aktivitäten des Bereichs „Kommunizieren und Kooperieren“ mit Medien ohne Bildschirm, die von den Fachkräften bereits für die jüngsten Zielgruppen als sinnvoll erachtet werden. Für Vierjährige halten dies bereits etwa die Hälfte der befragten Fachkräfte für sinnvoll, für Neunjährige sind es dann schon über 90%, und auch für noch ältere Kinder und Jugendliche fallen die Kurven nicht ab, sondern nehmen nochmals zu bis auf 98% bzw. 94%. Als ähnlich sinnvoll, jedoch erst ab dem Schulalter stark bis auf über 90% bei den Neunjährigen ansteigend, erachten die Fachkräfte das „Briefe schreiben“. Die öffentliche Meinungskundgabe (demonstrieren, Leserbriefe) ist diejenige Aktivität ohne Bildschirm, die am spätesten ansteigt (7% bei den Siebenjährigen und 95% bei den jungen Erwachsenen). Bis auf das „Briefe schreiben“, für welches die Kurve in Richtung Erwachsenenalter wieder geringfügig nach unten geht, steigen alle grünen Kurven kontinuierlich an und erreichen im jungen Erwachsenenalter Höchstwerte von über 90%.

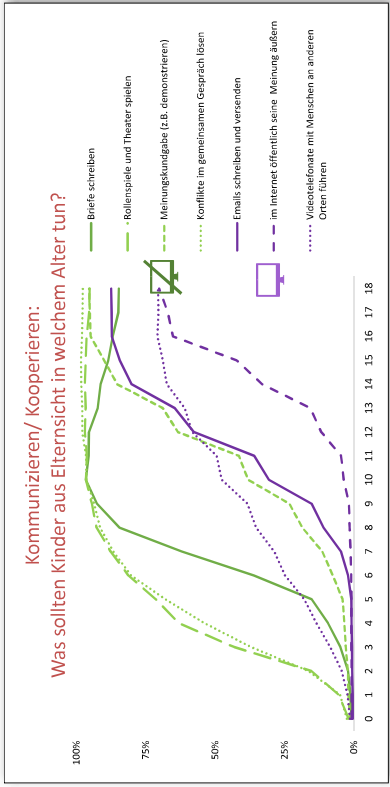


Abbildung 72 Was sollten Kinder in Waldorf-KiTa/Schulen aus Elternsicht in welchem Alter tun? „Kommunizieren und Kooperieren“

Kommunizieren und Kooperieren	n	gar nicht	fehlend	abgefragt in KiTa	abgefragt in Schule
... schreiben Briefe	2531	14	53	✓	✓
... spielen Rollenspiele oder Theater	2471	12	95	✓	✓
... sagen öffentlich ihre Meinung (z.B. demonstrieren, Leserbriefe schreiben)	1346	44	30		✓
... lösen Konflikte im gemeinsamen Gespräch	1095	4	51	✓	
... schreiben und versenden E-Mails	2286	252	39	✓	✓
... äußern im Internet öffentlich ihre Meinung	1812	741	49	✓	✓
... führen Videotelefonate mit Menschen an entfernten Orten	1884	680	54	✓	✓

Tabelle 29 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“, fehlende Werte und Abfrage in KiTa-/Schul-Fragebogen, Bereich „Kommunizieren und Kooperieren“ (sinnvoll Eltern)

Die Aktivitäten des Bereichs „Kommunizieren und Kooperieren“ mit Medien mit Bildschirm werden von den Waldorf-Eltern recht übereinstimmend für ältere Kinder und Jugendliche als sinnvoll angesehen. Die lila Kurven in *Abbildung 72* steigen deutlich später an, was bedeutet, dass viele Eltern diese Aktivitäten für kleinere Kindern noch nicht als sinnvoll erachten. Den frühesten Anstieg zeigt die Kurve für „Videotelefonate mit Menschen an entfernten Orten führen“, dies halten 18% der befragten Eltern bereits bei Fünfjährigen für sinnvoll, für 14- bis 18-Jährige sind es dann jeweils rund 70% der Eltern. Die beiden anderen elektronischen Kommunikations- und Partizipationsaktivitäten halten die Eltern im Kindergartenalter für nicht sinnvoll, auch Ende des Grundschulalters sind es höchstens ein Drittel, die „E-Mails schreiben und versenden“ als Unterrichtsaktivität für sinnvoll halten. Die 50%-Grenze wird erst mit zwölf Jahren überschritten, im Oberstufenalter befürworten dann über 80% diese Aktivität. Noch später, nämlich bei 16 Jahren, erscheint es über 50% der Eltern sinnvoll, dass Schüler:innen „im Internet öffentlich ihre Meinung äußern“.

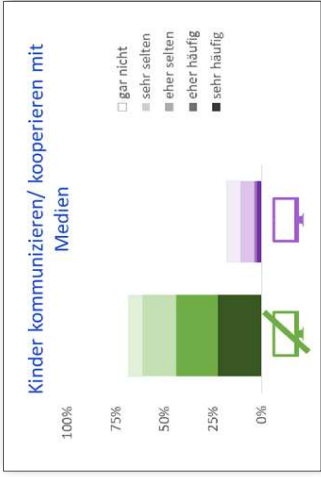


Abbildung 70 Häufigkeit, kommunizieren und kooperieren nach Angaben der Fachkräfte, ohne Bildschirm
n=518, fehlende Werte=18, mit Bildschirm n=515, fehlende Werte=21

Ergebnisse: Welche Aktivitäten mit/ohne Bildschirm werden umgesetzt? Mittelt man die Antworten aller Waldorf-Fachkräfte von Krippe bis Oberstufe (Abbildung 70), dann ergibt sich, dass fast die Hälfte der befragten Waldorf-Fachkräfte angibt, die Kinder würden in der Bildungseinrichtung mit Medien ohne Bildschirm „sehr häufig“ oder „eher häufig“ kommunizieren und kooperieren. Wogegen etwa ein Viertel angibt, solche Aktivitäten würden „gar nicht“ umgesetzt. Im Vergleich dazu sind die Werte kindlichen Aktivitäten mit Bildschirmmedien deutlich niedriger. Hier gaben mehr als drei Viertel der Befragten an, die Kinder bedienten Bildschirmmedien „gar nicht“. Dass Kinder solche Aktivitäten „sehr häufig“ oder „eher häufig“ ausübten, gaben nur 4% der Fachkräfte an.

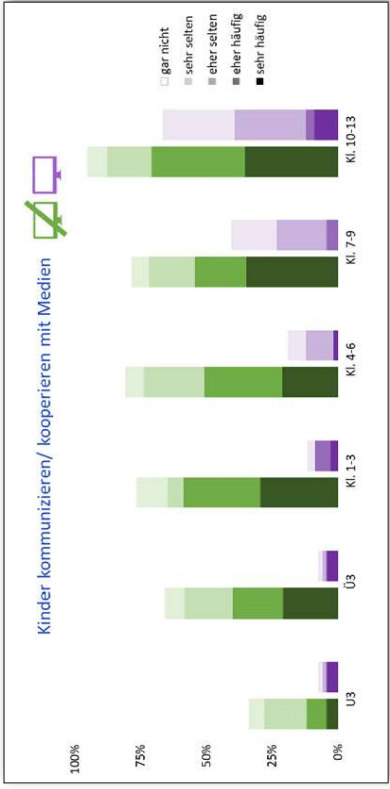


Abbildung 71 Häufigkeit, kommunizieren und kooperieren nach Angaben der Fachkräfte nach Altersgruppen, ohne Bildschirm: gesamt n=510, U3 n=68, U3 n=240, Kl. 1-3 n=34, Kl. 4-6 n=57, Kl. 7-9 n=46, Kl. 10-13 n=65, mit Bildschirm: gesamt n=507, U3 n=68, U3 n=234, Kl. 1-3 n=34, Kl. 4-6 n=58, Kl. 7-9 n=47, Kl. 10-13 n=66

Ergebnisse: Umsetzung von Krippe bis Oberstufe. Bei der Aufschlüsselung nach Altersstufen in Abbildung 71 ergibt sich, dass ältere Kinder nach Angaben der Waldorf-Fachkräfte häufiger in der Bildungseinrichtung mit Medien kommunizieren und kooperieren als jüngere Kinder. Dies gilt sowohl für Medien mit wie ohne Bildschirm. Für Medien ohne Bildschirm nimmt eine eher häufige oder sehr häufige Nutzung zum „kommunizieren und kooperieren“ von 12% bei Krippenkindern auf 40% bei den Kindergartenkindern zu, und bleibt dann mit einigen Schwankungen auf einem hohen Niveau, bei den Oberstufenschüler:innen sind es dann 71%. Gar kein Kommunizieren mit Medien ohne Bildschirm durch die Kinder kommt dagegen nach Angaben der Fachkräfte im Krippenalter mit 66% noch häufig

120 Die Legende ist in Graustufen dargestellt. Die dunkelste Farbschattierung, egal ob lila oder grün, steht jeweils für „sehr häufig“, die etwas hellere für „eher häufig“ etc. Der weiße Bereich über den farbigen Balken steht für die Häufigkeit der Angabe „gar nicht“.

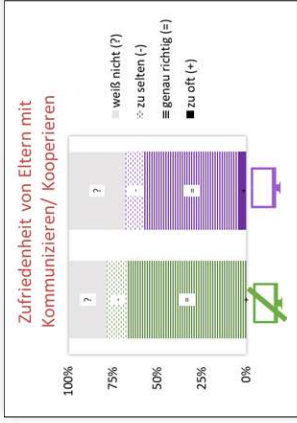


Abbildung 73 Zufriedenheit mit „Kommunizieren und Kooperieren“ nach Angaben der Eltern, Medien ohne Bildschirm n=2781, fehlend=58, „Kommunizieren und Kooperieren“ mit Medien mit Bildschirm n=2781, fehlend=92

Ergebnisse: Elternzufriedenheit „Kommunizieren und Kooperieren“ für alle Altersstufen gemeinsam. Die Werte in Abbildung 73 sind für alle befragten Eltern von Krippe bis Oberstufe gemittelt. Die Zufriedenheit der befragten Waldorf-Eltern mit Aktivitäten im Bereich „Kommunizieren und Kooperieren“ an der Bildungseinrichtung ihrer Kinder (Schule bzw. Kita) ist insgesamt hoch. Beim Einsatz von Medien mit Bildschirm innerhalb der Bildungseinrichtung gaben dabei mit 53%¹²³ etwas weniger Eltern an, dies geschehe „genau richtig“ häufig, als es bei Medien ohne Bildschirm mit 66% der Fall ist. Es fällt auf, dass bei den Bildschirmmedien 4% Eltern der Meinung sind, diese würden „zu oft“ zum „Kommunizieren und Kooperieren“ verwendet, aber auch etwa ein Achtel der Eltern ist der Meinung, dies geschehe „zu selten“. Etwa ein Viertel der Eltern gibt allerdings mit „weiß nicht“ an, über die Umsetzung keine Angaben machen zu können. Dieser Anteil ist bei den Medien mit Bildschirm noch größer als bei denen ohne Bildschirm. Diejenigen Eltern, die sich eine Bewertung zutrauten, gaben somit zu über 80% („Kommunizieren und Kooperieren“ ohne Bildschirm) bzw. zu über 70% (bei Medien mit Bildschirm) an, die Aktivitäten würden in „genau richtigem“ Ausmaß an der Bildungseinrichtung ihrer Kinder umgesetzt, sodass die Zufriedenheit der Eltern insgesamt als hoch bezeichnet werden kann. Fast ein Viertel der Eltern gibt allerdings mit „weiß nicht“ an (s.u. Diskussion), über die Umsetzung keine Angaben machen zu können. Dieser Anteil ist bei den Medien mit Bildschirm noch größer als bei denen ohne Bildschirm. Die übrigen Eltern, die sich ein Urteil erlauben (also nach Ausschluss von „weiß nicht“), geben zu über 85% (ohne Bildschirm) bzw. zu über 79% (bei Medien mit Bildschirm) an, die Aktivitäten würden in „genau richtigem“ Ausmaß an der Bildungseinrichtung ihrer Kinder umgesetzt.



Abbildung 74 Zufriedenheit mit „Kommunizieren und Kooperieren“ nach Angaben der Eltern nach Altersgruppen, ohne Bildschirm: gesamt n=2702, U3 n=255, U3 n=849, Kl. 1-3 n=698, Kl. 4-6 n=390, Kl. 7-9 n=313, Kl. 10-13 n=197, mit Bildschirm: gesamt n=2668, U3 n=254, U3 n=836, Kl. 1-3 n=689, Kl. 4-6 n=383, Kl. 7-9 n=311, Kl. 10-13 n=195

123 Schulbefragung: „In der Klasse Ihres jüngsten Kindes“ bzw. KiTa-Befragung: „für ihr jüngstes Kind, das diese Einrichtung besucht“.

vor, im Oberstufenalter trifft dies nur auf 5% der Jugendlichen zu. Das „Kommunizieren und Kooperieren“ von Medien mit Bildschirm ist insgesamt seltener, die Zunahme der Häufigkeit mit dem Alter der Kinder dabei aber deutlich ausgeprägter als bei den Medien ohne Bildschirm. Während in Krippe und Kindergarten 92% der Kinder nach Angaben der Waldorf-Fachkräfte „gar nicht“ mit Bildschirmmedien kommunizieren und kooperieren, trifft dies in der Oberstufe nur noch für 33% zu. Ein „sehr häufiges“ „Kommunizieren und Kooperieren“ kommt nach Angaben der Waldorf-Fachkräfte in den Alterstufen bis einschließlich der neunten Klasse nur in Ausnahmefällen vor (maximal 4%), in der Oberstufe sind es dann 9%.

Diskussion: Fachkräftebefragung „Kommunizieren und Kooperieren“

Waldorf-Fachkräfte machen im Bereich „Kommunizieren und Kooperieren“ Angaben, in denen sich eine Einstellung zu Medien ausdrückt, bei der ein Start mit Medien ohne Bildschirm befürwortet wird, mit einem deutlich späteren Hinzukommen der Bildschirmmedien. Deren Einsatz wird im Krippen- und Kindergarten mit Ausnahme von etwa einer von 15 Befragten, die das Führen von Videotelefonaten mit Menschen an fernem Orten befürworten, als nicht sinnvoll eingeschätzt. Dabei gibt es einige Kurven, besonders die grünen, die steil ansteigen, was bedeutet, dass sich die Fachkräfte bzgl. eines sinnvollen Einstiegsalters recht einig sind (Beispiel: „Briefe schreiben“ steigt zwischen 5 und 8 Jahren von einem sehr niedrigen auf einen sehr hohen Wert), während die lila Kurven langsamer ansteigen (Extrembeispiel: für die Videotelefonie wird als sinnvolles Einstiegsalter je nach Fachkraft alles zwischen 1 und 16 Jahren angegeben). Es dürfte also in Waldorf-Kollegien tendenziell mehr Diskussionen über den Beginn der Nutzung von Bildschirmmedien zum „Kommunizieren und Kooperieren“ geben, wogegen sich bei Medien ohne Bildschirm kein hohes Konfliktpotenzial abzeichnet.

Es besteht für die Beispielaktivitäten des Bereichs „Kommunizieren und Kooperieren“ mit Medien ohne Bildschirm eine hohe Übereinstimmung zwischen dem, was als pädagogisch sinnvoll angesehen wird, und dem, was umgesetzt wird. Dabei wird jedoch durchweg mehr sinnvoll gefunden als tatsächlich umgesetzt.¹²¹ Diese Diskrepanz ist beim „Kommunizieren und Kooperieren“ mit Bildschirmmedien noch sehr viel ausgeprägter. Es muss offen bleiben, ob die Lehrkräfte unter Rahmenbedingungen, die dies ermöglichen (Hardware, Software, Zeit im Unterricht, sowie eigene Fähigkeiten zur Umsetzung im Unterricht) tatsächlich etwas mehr Nutzung von Bildschirmgeräten zum Zweck des Kommunizierens und Kooperierens durch die Schüler:innen umsetzen würden als jetzt. Es gibt insgesamt sehr viele Aktivitäten, die als sinnvoll erachtet werden, die in ein begrenztes Zeitbudget hineinpassen sollen, so dass eine Auswahl getroffen werden muss. Dann wird das umgesetzt, was „sinnvoller“ erscheint als anderes.

Die Angabe, 4% der Krippen- und Kindergartenkinder würden „sehr häufig“ Bildschirmmedien zum „Kommunizieren und Kooperieren“ einsetzen, erscheint zunächst erstaunlich hoch. Insgesamt 8 Befragte, 4 in der Krippe und 4 im Kindergarten, haben diese Angabe gemacht, so dass ein versehentliches Anklicken als Erklärung ausscheidet. Das Ergebnis scheint den vielen Nennungen in offenen Textfeldern am Ende der Befragung zu widersprechen, denen zufolge in Waldorfindergärten und -krippen gar keine Bildschirmmedien von den Kindern benutzt werden. Als plausibelste Deutung erscheint, dass es sich in den Fällen, in welchen diese Angabe gemacht wurde, um inklusive Einrichtungen handelt, bei denen Kinder mit besonderem Förderbedarf mithilfe eines Bildschirmmediums kommunizieren (unterstützte Kommunikation).

Können Kindergartenkinder Briefe schreiben? Die Angabe von mehr als jeder zehnten Fachkraft, die 5-jährigen Kinder würden im Waldorfindergarten „Briefe schreiben“, mag zunächst erstaunen. Betrachtet man jedoch die Illustration zu diesem Item (ein Bild, auf das mit Kinderschrift in Großbuchstaben OMA geschrieben wurde), muss davon ausgegangen werden, dass auch eine Zeichnung dieser Art von manchen Befragten als „Brief“ mit gemeint war.

121. Eine Tabelle mit der praktischen Umsetzung der Beispielaktivitäten findet sich im Anhang zu diesem Kapitel.

Ergebnisse: Altersgruppenspezifische Elternzufriedenheit. Je älter die Kinder, desto häufiger bewerten die Eltern den Bildschirmmedieneinsatz als „zu selten“, wie *Abbildung 74* zeigt. Bei den Eltern der 10. bis 13. Klasse sind dann gleich viele Eltern der Meinung, diese würden „zu selten“ zum „Kommunizieren und Kooperieren“ eingesetzt, wie Eltern die den Einsatz als „genau richtig“ empfinden. Dagegen sind im Krippenalter unter 5% der Eltern der Meinung, dass der Einsatz von Medien mit Bildschirm „zu selten“ erfolge. Wenige Eltern geben auch an, die Nutzung digitaler Medien erfolge „zu oft“ (etwa ein Achtel der Oberstufen-Eltern ist dieser Meinung), während bei den Medien ohne Bildschirm die Angabe „zu oft“ praktisch nicht vorkommt. Auch bei den Medien ohne Bildschirm nimmt die Angabe „zu selten“ umso mehr zu, je älter die Kinder sind. Bei den Oberstufen-Schüler:innen sind über ein Viertel der Eltern dieser Meinung, bei den Krippen-Eltern nur etwa 8%.

Diskussion Elternbefragung „Kommunizieren und Kooperieren“

Die befragten Waldorf-Eltern zeichnen sich im Bereich „Kommunizieren und Kooperieren“ durch medienbezogene Einstellungen (was ist in welchem Alter sinnvoll?) aus, die sich vereinfacht nach dem Motto „es kommt auf das Alter an“ beschreiben lassen. Bei genaueren Hinsehen haben sie für jede der abgefragten Beispielaktivitäten eine etwas andere Einschätzung, in welchem Alter diese Aktivität sinnvoll sei. Dem Klischee der Waldorf-Eltern, die eine rückschrittliche Haltung vertreten und jede Form von Bildschirmmedienkonsum für ihre Kinder ablehnen, entsprechen – wenn überhaupt – nur sehr wenige der befragten Eltern. Zwar wird der Einsatz von Bildschirmmedien zum „Kommunizieren und Kooperieren“ im Krippenalter vollständig sowie im Kindergartenalter weitgehend abgelehnt, für das Oberstufenalter jedoch recht übereinstimmend befürwortet.

„**genau richtig = zufrieden**“? **Zufrieden mit der Nutzung oder der Nicht-Nutzung?** Streng genommen ist die Aussage „genau richtig“ nicht automatisch gleichzusetzen mit einer hohen Elternzufriedenheit. Es könnte zunächst auch sein, dass zumindest für einige Eltern zu den Aktivitäten des Bereichs „Kommunizieren und Kooperieren“ zwar die Häufigkeit der Umsetzung als passend angesehen wird, aber eine Unzufriedenheit mit der Qualität der Umsetzung besteht. Die Angabe „genau richtig“ wäre in diesem Fall nicht mit einer hohen Elternzufriedenheit gleichzusetzen. Ein Abgleich mit Abschnitt 5.3, der die zusätzlich erhobene übergreifende Zufriedenheit mit Antwortoptionen „gar nicht zufrieden“ bis „sehr zufrieden“ behandelt (vgl. *Abbildung 28*), macht diese Interpretation der Daten unwahrscheinlich: Wer „genau richtig“ ankreuzt, signalisiert damit wahrscheinlich eine hohe Zufriedenheit. Dabei bleibt bei isolierter Betrachtung der *Abbildung 74* dennoch zunächst die Frage offen, ob die Eltern damit zufrieden sind, dass eine Aktivität umgesetzt wird, oder damit, dass sie nicht umgesetzt wird. Erst der Vergleich mit den Ergebnissen der Frage, was in welchem Alter aus Elternsicht sinnvoll erscheint, sowie mit den Angaben der Fachkräfte zur tatsächlichen Umsetzung kann hier Klarheit schaffen. Ein Beispiel: Fast alle Krippeneltern geben an, ihre Kinder würde „genau richtig“ häufig in der Kita mit Medien mit Bildschirm kommunizieren und kooperieren. Zugleich gibt es sehr wenige Eltern, die den Digitalmedieneinsatz bereits in diesem Alter für sinnvoll erachten. Die Krippen-Fachkräfte geben an, keine Bildschirmmedien einzusetzen. Hierzu gibt es einige Ausnahmen, die sich, wie links in der Diskussion zu den Fachkräfte-Ergebnissen ausgeführt, vermutlich auf Kinder mit Förderbedarf beziehen. Nimmt man all diese Informationen zusammen, so sind die Waldorf-Krippen-Eltern zufrieden mit **der Nichtnutzung digitaler Bildschirmmedien** sowie zufrieden mit der frühen Nutzung von Medien ohne Bildschirm. Dagegen bedeutet unter Hinzuziehung der Werte aus *Abbildung 71* und *Abbildung 72* ein „genau richtig“ eine durchschnittlich hohe Zufriedenheit von Oberstufeneltern **mit dem Einsatz digitaler Bildschirmtechnologien**.¹²⁴

124. Eine solche eindeutige Interpretation der Angaben der Eltern ist für die dazwischen liegenden Alterstufen mit der hier verwendeten Auswertungsmethode nicht möglich. Hierfür müssten die Daten auf Ebene einzelner teilnehmender Eltern abgeglichen werden, durch Vergleich der Angaben zu den Fragen „was ist wann sinnvoll“ und „sind Sie zufrieden mit der Häufigkeit“.

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
Benutzen tatsächlich fast ein Viertel der Schüler:innen im Unterricht der befragten Fachkräfte in der Waldorf-Oberstufe keine digitalen Bildschirmgeräte (33% „gar nicht“)? Die Angabe darf u.E. so nicht verstanden werden, und zwar aus mehreren Gründen: Erstens wurden Lehrkräfte aller Fächer befragt, und in einigen dieser Fächer wie Handarbeit, Werken, Gartenbau oder Eurythmie kommen auch in der Oberstufe digitale Bildschirmmedien kaum zum Einsatz (vgl. hierzu Texteingaben in Abschnitt 7.3). So mit bedeutet die Angabe nicht, dass Schüler:innen in keinem der Schulfächer digitale Bildschirmmedien bedienen, sondern dass es auch Schulfächer gibt, in welchen dies bis in die Oberstufe hinein nicht der Fall ist. Zweitens ist das „Kommunizieren und Kooperieren“ ja nur einer von 6 abgefragten Nutzungszwecken. Für die Kommunikation unter Anwesenden werden digitale Medien auch im Oberstufenalter nicht die erste Wahl sein, fürs „Informieren und Recherchieren“ dagegen schon eher (in diesem Bereich gaben nur 15% der Fachkräfte „gar nicht“ an).									
</									

Vergleichende und übergreifende Diskussion Fachkräfte vs. Eltern.

Im Folgenden sollen zunächst Einschränkungen der Gültigkeit der Ergebnisse angerissen sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Antworten der Eltern und der Fachkräfte betrachtet und diskutiert werden. Im Anschluss werden dann Unerwartetes und Auffälligkeiten analysiert, die beide Zielgruppen der Befragung gleichermaßen betreffen. Schließlich wird mit Bezug zum einleitenden Theorieteil (S. 206 ff.) der Frage nachgegangen: Erscheint es vor diesem Hintergrund empfehlenswert, was die Eltern und Fachkräfte als sinnvoll erachten und was sie umsetzen?

Studienlimitationen. Die Mündig-Studie ist eine deutschlandweite, quantitativ-explorative Studie. Obgleich an der Waldorf-Befragung insgesamt über 5000 Personen teilgenommen haben, erheben die Ergebnisse keinen Anspruch auf Repräsentativität. Eine ausführlichere Erörterung zu den durch die Anlage der Studie bedingten Einschränkungen der Gültigkeit der Ergebnisse findet sich in Abschnitt 10.4.

Vergleich. Im Vergleich zwischen den Ergebnissen der Eltern- und der Fachkräfte-Befragung fällt zunächst auf, dass sich *Abbildung 69* und *Abbildung 72* zur Frage, welche Aktivitäten in welchem Alter für sinnvoll erachtet werden, außerordentlich ähnlich sehen. Dies trifft mit einigen Einschränkungen auch auf die Ergebnisse der Schüler:innen-Befragung zu (vgl. hierzu zusammenfassend Kapitel 10.2). Die Kurvenverläufe unterscheiden sich zwar in Einzelheiten, aber die Übereinstimmungen überwiegen. Eltern wie Lehrkräfte halten für jüngere Kinder Aktivitäten des Kommunizierens und Kooperierens ohne Bildschirm für geeignet, für ältere Kinder dann zunehmend auch solche mit Bildschirm. In der Fortsetzung eines Vergleichs der beiden Abbildungen fällt auf, dass auch die Form der Kurven (mit dem Alter immer weiter ansteigend oder nach einem Höhepunkt leicht wieder abfallend) übereinstimmt. Ein auffälliger, wenn auch nicht sehr großer Unterschied in den medienbezogenen Einstellungen, zeigt sich aber bezüglich des Alters, in welchem die Kurven für die Aktivitäten mit Bildschirm (Beispiele „Video-telefonie“, „Briefe schreiben“) ansteigen: Viele Aktivitäten werden von den befragten Waldorf-Eltern je etwa ein bis zwei Jahre früher als sinnvoll erachtet als von den Fachkräften. Dies ist konsistent mit den in Abschnitt 2.2.2 geschilderten Studienergebnissen zu einer Unzufriedenheit mancher Waldorf-Eltern mit dem zu späten und nicht ausreichend didaktisch gegriffenen Einsatz digitaler Bildschirmmedien an Waldorfschulen. Die dort beschriebene Unzufriedenheit geht nach den Erkenntnissen der vorliegenden Studie jedoch nicht auf grundsätzlich unterschiedliche Einstellungen zwischen Eltern und Fachkräften zurück, sondern spielt sich auf der Einstellungsebene in kleinen Unterschieden bei gleichzeitig großen Übereinstimmungen ab. Die größte Baustelle scheint dort zu liegen, was als „Umsetzungs-Kluft“ bezeichnet werden kann: Die Bedingungen dafür, dass Fachkräfte das zur Umsetzung bringen, was sie für sinnvoll halten, müssen verbessert werden.

Aus den Texten, die am Ende des Fragebogens eingegeben wurden, folgen hier Auszüge, die den Bereich „Kommunizieren und Kooperieren“ betreffen und die vertretene Haltung über eine quantitative Befragung hinaus charakterisieren können. Die Befragten weisen bei den Äußerungen zur Kommunikation mit digitalen Medien hauptsächlich auf Probleme und Risiken hin, während die Förderung unmittelbarer Kommunikation durch Sprache im Hinblick auf Chancen für vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten beschrieben wird.

„Eine sehr große Herausforderung für mich ist die Regelung vom Umgang mit digitalen Medien auf Klassenfahrten; vor allem mit älteren Schülern. Bei jüngeren Schülern kann man noch autoritär eine gemeinsame Regelung finden. Bei älteren Schülern finde ich dies als sehr sehr schwierig! Hilfreich wären da einheitliche Handhabungen.“

„Den Satz: ‚Das Internet vergisst nichts‘ nehmen leider viele Jugendliche nicht ernst, daher sehe ich Cybermobbing auch als eine der größten Herausforderungen.“

„Wichtig ist mir der Erwerb der Sprache, sowie das Kommunizieren miteinander, über Gefühle, Bedürfnisse, Wünsche, Träume und Erlebnisse im Kita Bereich.“

Überraschend erschien uns, auch im Abgleich mit Aktivitäten im Bereich „Bedienen und Anwenden“ (vgl. Kapitel 6.2), wo z.B. das „Betrachten von Bilderbüchern“ bereits ab 0 Jahren von einem großen Anteil der Befragten als sinnvoll erachtet wurde, dass „Konflikte im gemeinsamen Gespräch lösen“ erst so spät befürwortet wurde. Nur ein Drittel der befragten Eltern und Fachkräfte sahen dies für Dreijährige als sinnvoll an. Warum haben hier nicht wie erwartet annähernd 100% der Fachkräfte eine Sinnhaftigkeit angegeben? Eine Erklärung könnte an der Formulierung „im Gespräch“ liegen, womit eine fortgeschrittene verbale Ausdrucksfähigkeit als Voraussetzung angenommen würde. Ebenso könnte die

Illustration, bei der zwei gleich große Personen einen Dialog führen, zu der Annahme führen, es ginge um eigenständige Konfliktlösung durch Kinder ohne Unterstützung durch Erwachsene, was ebenfalls ein späteres Ansteigen der Kurve erklären könnte.

Eine Entscheidung bezüglich der Auswahl von Beispielaktivitäten würden wir heute anders fällen: „Konflikte lösen im gemeinsamen Gespräch“ wurde nur in der KiTaBefragung verwendet, womit keine Vergleichbarkeit bzw. Entwicklung der Praxis zwischen KiTa und Schule möglich war. In kommenden Befragungen würden wir die Aktivität daher auch in der Schule abfragen, dafür wahrscheinlich „Rollenspiele und Theater spielen“ weglassen, da die Kurven einen sehr ähnlichen Verlauf aufwiesen. Überrascht hat uns die aus heutiger Sicht spät ansteigende Kurve für die Videotelefonie. Durch die pandemiebedingt rasche Zunahme der Nutzung von Online-Meeting-Tools wie Skype und Zoom in den Jahren 2020 bis 2022, die auch von jüngeren Kindern während der Lockdown-Phasen als Mittel der Kontaktaufrechterhaltung zu Freunden oder Großeltern verwendet wurden, würde eventuell deren Nutzung bei einer erneuten Befragung auch schon für jüngere Kinder befürwortet werden, wobei ja streng genommen der Einsatz „im Unterricht bzw. in der Betreuungszeit“ abgefragt war, der im Präsenzbetrieb eventuell auch als nicht mehr nötig angesehen werden könnte. Hierzu dürfen mit Spannung die Ergebnisse der MünDig-II-Studie von 2021 erwartet werden, bei der Fachkräfte der MünDig-I-Studie an einer Wiederholungsbefragung teilnahmen.

Einstellungen und Praxis im Verhältnis zu den konzeptionellen Überlegungen. Auf der Einstellungsebene (Was ist sinnvoll?) haben Waldorf-Fachkräfte im Prinzip Angaben gemacht, die sehr gut mit aktuellen didaktisch-methodischen Überlegungen der Medienbildung übereinstimmen. Es macht für kleine Kinder sehr viel Sinn, Kommunikationsfähigkeiten zuerst im direkten Kontakt mit anderen Menschen zu üben. Der Spracherwerb als elementare Kulturtechnik bildet die Voraussetzung für praktisch alle Formen elektronischer bzw. bildschirmgestützter Kommunikation und Kooperation. Zugleich wird der Spracherwerb nach dem aktuellen Stand der Medienwirkungsforschung durch Bildschirmmedienkonsum im Kindergartenalter beeinträchtigt. Dies spricht sehr stark dafür, Kommunikation zunächst ohne Einsatz digitaler Bildschirmmedien zu fördern.

Literaturverzeichnis

- Backhaus, K., Erichson, B., Gensler, S., Weiber, R. & Weiber, T. (2021). Cluster Analysis. In K. Backhaus, B. Erichson, S. Gensler, R. Weiber & T. Weiber (Hrsg.), *Multivariate Analysis* (S. 451–530). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32589-3_8.
- 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. & Leipner, I. (2018). *Heute mal bildschirmfrei: Das Alternativprogramm für ein entspanntes Familienleben*. Droemer.
- Boettger, C., Feles, T., Dillmann, E., Hübner, E. & Neumann, R. (2019). *Medienpädagogik an Waldorfschulen: Curriculum – Ausstattung*. https://www.waldorfschule.de/fileadmin/bilder/Allgemeines/BdFW_Medienpaed_an_WS.pdf.
- Hart, B. & Risley, T. (2003). *The Early Catastrophe. The 30 Million Word Gap*. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Early-Catastrophe.-The-30-Million-Word-Gap.-Hart-Risley/49e8c2d7aea5d84b7a0533b1b509083935f62ccd>.
- Illich, I. (1973). *Selbstbegrenzung. Eine politische Kritik der Technik*. [Originaltitel: *Tools for Conviviality*]. Harper and Row.
- Illich, I. (Hrsg.). (1982). *Genus. Zu einer historischen Kritik der Gleichheit*. Beck.
- LVR Zentrum für Medien und Bildung. (2021). *Medienkompetenzrahmen NRW*. <https://medienkompetenzrahmen.nrw/>.
- McDaniel, B. (2020). Technoference: Parent mobile device use and implications for children and parent-child relationships. *Zero to Three*, 41(2), 30–36. <https://researchrepository.parkviewhealth.org/informatics/19>.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.106949>.
- Möble, 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]*. Nomos Verlag.
- 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). <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2012>.
- Riedl, R. & Büsching, U. (2017). *BLIKK-Medien – Bewältigung, Lernverhalten, Intelligenz, Kompetenz und Kommunikation – Kinder und Jugendliche im Umgang mit elektronischen Medien*. https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Praevention/Berichte/Kurzbericht_BLIKK_Medien.pdf.
- Strobl, C., Malley, J. & Tutz, G. (2009). An introduction to recursive partitioning: rationale, application, and characteristics of classification and regression trees, bagging, and random forests. *Psychological methods*, 14(4), 323–348. <https://doi.org/10.1037/a0016973>.
- Suggate, S.P. & Martzog, P. (2021). Preschool screen-media usage predicts mental imagery two years later. *Early Child Development and Care*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1924164>.
- Turkle, S. (2012). *Verloren unter 100 Freunden*. Riemann.
- van den Heuvel, M., Ma, J., Borkhoff, C.M., Koroshegyi, C., Dai, D.W.H., Parkin, P.C., Maguire, J.L. & Birken, C.S. (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. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000630>.