

## 6.8 Medienbezogene Elternzusammenarbeit als Bestandteil von Medienbildung: Hintergründe und Ergebnisse der MünDig Fachkräfte- und Elternbefragung Waldorf

Denzl, E.; von Kalckreuth, B.; Bleckmann, P.; Streit, B.; Pemberger, B.

### Pädagogische Fachkräfte<sup>144</sup> ...



... 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



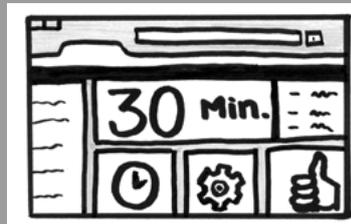
... unterstützen die Eltern darin, Freizeit mit Ihrem Kind ohne Bildschirm zu gestalten



... 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

## Einführung und theoretische Einbettung zum Bereich „Medienbezogene Elternzusammenarbeit“<sup>145</sup>

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 Lehrkräfte, und deren eigene Mediennutzung, deren Vorstellungen von Medienbildung sowie deren Bedürfnisse bei der Bewältigung des Familienalltags bzw. des Schul-/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.

**Vorschau auf die Kapitelinhalte.** Vor der Vorstellung der Ergebnisse der MünDig-Studie (Abschnitt 6.8.1 für Fachkräfte, Abschnitt 6.8.2 für Eltern) und deren Diskussion wird bei der Erfassung des theoretischen Bezugsrahmens die Komplexität des Forschungsstandes zu den Auswirkungen von Bildschirmmedienkonsum auf die kindliche Entwicklung zuerst reduziert, indem zwischen den Forschungsbefunden im Setting Bildungseinrichtungen und denen im Setting Familie unterschieden wird. Zu den Wirkungen im Setting Schule verweisen wir auf die Ausführungen in Kapitel 6.7, zum Setting Familie geben wir einen kurzen Überblick zum Forschungsstand, und zwar sowohl für Auswirkungen der kindlichen wie auch der elterlichen Bildschirmmediennutzung auf die kindliche Entwicklung. Dabei gehen wir auch auf Steigerungen der Bildschirmmediennutzung infolge von COVID-19-bedingten Einschränkungen ein. In einem weiteren, komplexeren Schritt wird auf wechselseitige Einflüsse der beiden Settings – Elternhaus und Bildungseinrichtung – aufeinander hingewiesen. Drittens wird die Vielfalt von Medienerziehungsstilen in Familien anhand verschiedener – möglicherweise unterschiedlich hilfreicher – Typologien knapp charakterisiert und auf den Forschungsstand zur Bewertung schulischer Medienbildung durch Eltern ebenso knapp eingegangen.

Das Kernstück der theoretischen Einbettung bildet die **Sammlung von Themen- und Aufgabenfeldern für Fachkräfte an KiTas und Schulen innerhalb der medienbezogenen Elternzusammenarbeit**, unterteilt in direktere und indirektere Aufgaben. Dazu ein Beispiel: **Fachkräfte unterstützen Eltern dabei, die eigene Bildschirmmediennutzung im Beisein des Kindes zu reflektieren und ggf. zu reduzieren.**

Als Gedankenexperiment für eine zukünftig noch stärker auf Augenhöhe angesiedelte Erziehungspartnerschaft wird jedes der Aufgabenfelder noch einmal umgedreht. Für das genannte Beispiel würde das bedeuteten: **Eltern unterstützen Fachkräfte dabei, die eigene Bildschirmmediennutzung im Beisein des Kindes zu reflektieren und ggf. zu reduzieren.** Auch das wäre eine denkbare Ausprägung von „Elternzusammenarbeit“ im Sinne des heute propagierten Verständnisses einer gemeinschaftlichen Erziehungspartnerschaft auf Augenhöhe.

**Erziehungspartnerschaft in Theorie und Praxis.** Während in früheren Publikationen von „Elternberatung“ als Handlungsfeld von pädagogischen Fachkräften an KiTas und Schulen gesprochen wird, hat sich inzwischen ein Wandel zur Vorstellung von Elternzusammenarbeit als gelebter Erziehungspartnerschaft vollzogen. Zumindest für die Elternzusammenarbeit in KiTas zeigt eine Studie von Vomhof (2017) jedoch, „dass sich der in der Frühpädagogik geforderte Paradigmenwechsel lediglich auf der Ebene des expliziten Wissens vollzogen hat“. Als „Lippenbekenntnis“ werde zwar von Erziehungspartnerschaft gesprochen, in der Praxis würden dennoch vorwiegend steuernde Verhaltensweisen (im Sinne der früheren Vorstellung von „Elternberatung“ durch Fachkräfte) und abwehrende Verhaltensweisen (zur Vermeidung von Kooperation) umgesetzt (ebenda). Die Untersuchung bezieht sich auf staatliche KiTas, sodass nicht direkt auf die Praxis an Waldorf-Einrichtungen geschlossen werden kann.

<sup>145</sup> Das 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://muendig-studie.de/publications/>).

**Erziehungspartnerschaft an Waldorf-Einrichtungen.** An Waldorf-Bildungseinrichtungen wird auf Grundlage der Konzeption von Rudolf Steiner eine Erziehungspartnerschaft angestrebt, deren Beteiligte sich für gemeinsame pädagogische Zielsetzungen interessieren und sich um einen dialogischen Austausch bemühen, also eine Form der Zusammenarbeit, die „die klassischen asymmetrischen Muster in der Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften hinter sich lässt“ (Stange, 2013, S. 30). Steiner beschreibt, die Waldorfschule brauche die Unterstützung der Elternschaft in besonderer Weise, im Idealfall sei die Schule „von dem Elternverständnis umwallt wie von den Mauern einer Festung“ (Steiner, 1980). Vergleichbare Untersuchungen wie die von (2017) aus dem Jahr 2017, die sich der Frage nähern würden, inwieweit dieser Anspruch eingelöst wird, sind für Waldorf-Bildungseinrichtungen nicht bekannt, weder für die allgemeine noch die medienbildungsbezogene Zusammenarbeit mit Eltern<sup>146</sup>.

**Medienwirkungsforschung – Setting Bildungseinrichtung.** Die Auswirkungen des Einsatzes von digitalen Bildschirmmedien in KiTas und Schulen auf die kindliche Entwicklung sind mit Ausnahme der Auswirkungen auf kognitive Leistungen (oft: Schulnoten oder PISA-Ergebnisse) wenig untersucht. Welche langfristigen Auswirkungen sich beispielsweise auf Ausstattungsquoten im Elternhaus oder auf die psychosoziale und körperliche Entwicklung von Kindern ergeben, scheint vernachlässigt gegenüber der Frage, welche Lernerfolge sich allenfalls erzielen lassen (Bleckmann & Pemberger, 2021). Für detailliertere Ausführungen zu Studien im Setting Bildungseinrichtungen wird auf Kapitel 6.7 verwiesen.

**Medienwirkungsforschung – Setting Familie und 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 intensive 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)<sup>147</sup>, wie auch in etwas anderer Form zuvor Bleckmann und Mößle (2014) schlagen eine Erfassung der Bildschirmmediennutzung 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?<sup>148</sup>
2. **Inhalt:** Welche Inhalte werden genutzt bzw. welche Darbietungsform hat das genutzte Medium?<sup>149</sup>
3. **Funktion:** Welche Funktionen/Ziele hat die Nutzung innerhalb des Settings? Dazu gehören beispielsweise die dysfunktionale Stimmungsregulation, die Babysitter-Funktion, die Belohnung-/Bestrafungs-Funktion, der Ersatz für reale Sozialkontakte.
4. **Wer nutzt?** Handelt es sich um „foreground exposition“, also Nutzung durch das Kind selbst, um „background exposition“, also Vorhandensein eingeschalteter Bildschirmgeräte im Beisein des Kindes (oft: Fernseher) oder um „technoference“, also Unterbrechungen bzw. Abgelenktheit von Bezugspersonen durch Medien (oft: Smartphone)?

146 Die Autorin Paula Bleckmann, die seit vielen Jahren in Bildungseinrichtungen mit Waldorf-Orientierung für die Zusammenarbeit in internen Medienkreisen für die Prozessbegleitung und externe Expertise eingeladen und erlebt hier häufig eine Elternzusammenarbeit, die in beide Richtungen gedacht wird.

147 Hier wird eine Differenzierung nach 3 Cs vorgeschlagen: C wie Child – Individuelle Empfänglichkeit des mediennutzenden Kindes, das resilient gegenüber oder besonders empfindlich für Medieneinflüsse sein kann; C wie Content (= Inhalt) und C wie Context – entsprechen Fragen 3 und 4 in der Aufzählung.

148 Prof. Dr. Christian Montag, einer der Vorreiter der Erforschung von Smartphone-Sucht, äußerte die Meinung, die Gesamtnutzungszeit werde im Vergleich zu diesen immer geringer werdenden digital-unterbrechungs-freien Zeitfenstern zunehmend weniger bedeutsam (2018, personal communication).

149 Im Zentrum der Untersuchung können dabei gewalthaltige und pornografische Inhalte stehen, die auch Eingang in die Alterseinstufungen finden. Weiterhin können ungesunde kindliche Konsumwünsche oder allgemeiner problematische Verhaltensweisen durch Manipulation, z.B. durch offene oder verdeckte Marketingstrategien, aber auch durch Beeinflussung durch Online-Kontakte gefördert werden, was schwerer zu erfassen ist. Schließlich können schädliche Wirkungen auch jenseits des eigentlichen Medien-„Inhalts“ durch die Darbietungsform, wie z.B. eine hohe Reizdichte mit grellen Farben, schnelle Bildwechsel oder intensive Geräuscheffekte verursacht werden. Als Vorgriff auf die Ergebnisse der Medienwirkungsforschung sei darauf hingewiesen, dass diese Medien-Merkmale – obgleich sie in die Alterseinstufungen nicht oder nur gering eingehen – mit Beeinträchtigungen der kognitiven Entwicklung einhergehen können (Lillard & Peterson, 2011).

**Auswirkungen auf die psychosoziale und kognitive Entwicklung.** Negative Auswirkungen einer ausufernden Bildschirmmediennutzung (*foreground*) 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 sind Auswirkungen belegt (vgl. zusammenfassend German-Speaking Association for Infant Mental Health, 2022; Mößle, 2012; Mößle & Föcker, 2021; Nunez-Smith et al., 2008).

- Körperlich: Schlafstörungen, Übergewicht, Kurzsichtigkeit, Verzögerung der Bewegungsentwicklung
- Psychosozial: Verzögerung der Sprachentwicklung, Beeinträchtigung des kreativen Spielverhaltens, Verlust von Mitgefühl, Auffälligkeiten im Sozialverhalten, verstärkte Aggression, Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom (ADHS)
- Kognitiv: schlechtere Leseleistungen und allgemeine Schulleistungen
- Sucht: erhöhte Gefährdung für Medienabhängigkeit

**Daumenregeln der Medienwirkungsforschung.** Die langfristige Bilanz von Chancen und Risiken hängt dabei 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 Problemdimension **Zeit** steht dabei in engem Zusammenhang mit der sog. „Verdrängungshypothese“ (Mößle, 2012) innerhalb der Medienwirkungsforschung. Diese 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 et al., 2017). Dabei macht es in erster Instanz keinen Unterschied, welches Bildschirmmedium, ob iPad, Fernseher, Spielekonsole oder PC, genutzt wird. Durch diesen Verdrängungseffekt ist beispielsweise auch das kreative Kinderspiel beeinträchtigt (Vandewater et al., 2006).

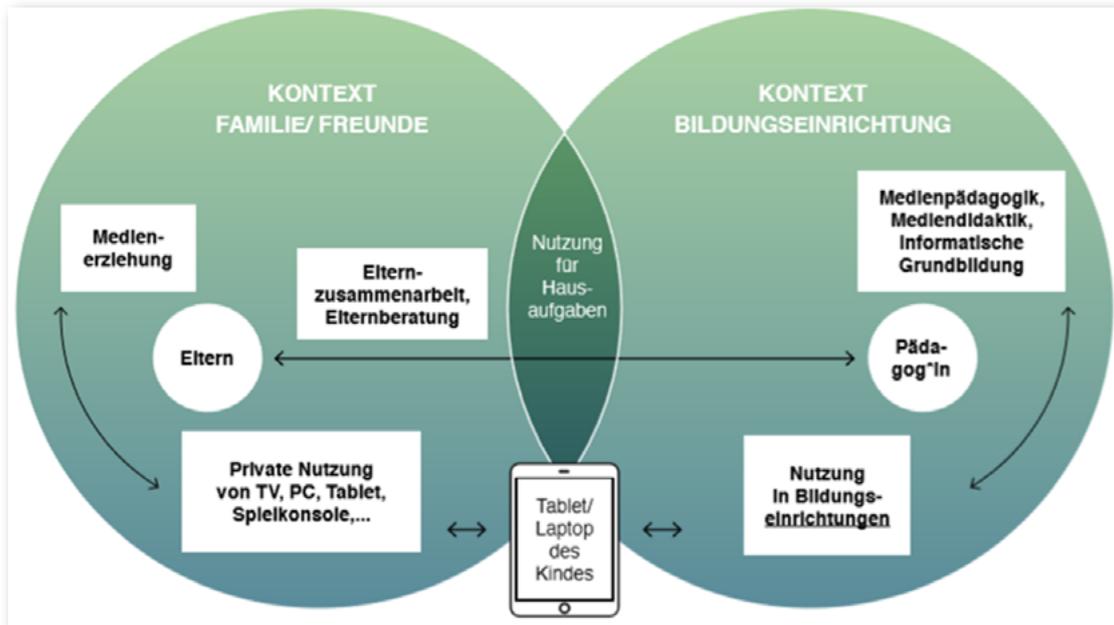
**Background media exposition/technoference.** Neben der primären Mediennutzung von Kindern (*foreground media exposition*) untersucht die Medienwirkungsforschung auch Auswirkungen sog. passiver oder indirekter Mediennutzung, die sich dadurch auszeichnet, dass elektronische Medien im Hintergrund (*background media exposition*) (Brown, 2011) laufen und konsumiert werden, etwa das gewohnte heitsmäßig 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*) (B. T. McDaniel & Radesky, 2018) in den Blick sowie das damit einhergehende Abgelenktsein von Eltern. Wengleich die „technoference“ ein eher junges Forschungsfeld darstellt, so hat die Thematik u.a. durch vermehrtes Homeoffice sowie auch kurzfristige Unterbrechungen der Elter-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 et al. (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 Bindungsstörungen (Fütter- und Einschlafstörungen) berichtet bei höherer elterlicher Bildschirmmediennutzung im Beisein des Kindes (Riedl & Büsching, 2017). Wichtig ist dabei trotz der negativen Auswirkungen auf die Kinder in der Elternzusammenarbeit auch die Funktionen zu berücksichtigen, die der Bildschirmmedienkonsum für die Eltern haben kann, wie Stressbewältigung, Informationssuche etc., da ohne die Bewusstmachung der Funktionen die Verringerung der *background media exposition/technoference* erschwert ist (German-Speaking Association for Infant Mental Health, 2022).

**Ausstattungsquoten und Nutzungszeiten von Kindern und Jugendlichen.** In Deutschland führt der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (mpfs) regelmäßig repräsentative Studien zum Medien-nutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen durch. Dabei konzentriert sich die mini KIM-Studie auf zwei- bis fünfjährige Kinder, die KIM-Studie auf Sechs- bis 13-Jährige und die JIM-Studie auf Jugendliche im Alter von zwölf bis 19 Jahren Jahren (mpfs, 2022)<sup>150</sup> Während im Kindergartenalter nach wie vor der konsumierende Bewegtbild-Konsum im Vordergrund steht, nimmt bei älteren Kinder und Jugendliche sowohl die Relevanz wie auch die Nutzung interaktiver Online-Medien zu. Die Ausstattungsquoten mit eigenen Fernsehgeräten im Kinder-/Jugendzimmer haben sich gegenüber vorpandemischen Verhältnissen nochmals erhöht. In den Studien des mpfs 2020 haben nun 11 % der Zwei- bis Dreijährigen, 16 % der Vier- bis Fünfjährigen, 34 % der Sechs- bis 13-Jährigen und 50 % der Zwölf- bis 19-Jährigen einen eigenen Fernseher im Zimmer. Obwohl zwei- bis dreijährige Kinder selbst noch ein überschaubares Spektrum an Geräten selbst besitzen, steigt diese Zahl mit zunehmendem Alter an und hat auch bei den Zwei- bis Dreijährigen seit 2014 sehr deutlich zugenommen, etwa von 3% auf 15% bei Kindercomputern, von 2 % auf 10 % bei Tablet-PCs, von 2 % auf 11 % beim Fernsehgerät (Kieninger et al., 2021).

**Veränderungen im Zuge pandemiebedingter Einschränkungen.** Im gleichen Zeitraum hat sich auch die Gesamt-Bildschirmzeit auf 68 Minuten im Jahr 2020 im Vergleich zu 2014 fast verdoppelt (Kieninger et al., 2021). Weitere Untersuchungen dokumentieren, dass lockdownbedingte Kontaktreduzierungen zu einer erhöhten und vermehrt unbeaufsichtigten Nutzung digitaler Medien im kindlichen Alltag geführt haben (Langmeyer et al., 2020, S. 31–32). Bei Kindern und Jugendlichen in Familien, die nach eigenen Angaben „bequem lebten“, nahmen kindliche Freizeitaktivitäten ohne Bildschirm (z.B. Bücher lesen/ Bücher vorgelesen bekommen) stärker zu als in Familien, die angaben, „nur sehr schwer zurechtgekommen zu sein“. In diesen Familien nahmen digitale Freizeitaktivitäten (z.B. Fernsehen, Streamingdienste, YouTube, Spiele am Computer, Tablet, Handy, Spielkonsole) deutlicher zu als in besser situierten Familien (Langmeyer et al., 2020, S. 35). Eine weitere Studie bestätigt, dass Kinder mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status, mit Migrationshintergrund und mit eingeschränkten Wohnverhältnissen von den psychischen Belastungen infolge pandemiebedingter Veränderungen signifikant stärker betroffen waren (Ravens-Sieberer et al., 2021). Auch bei der Untersuchung von Einflüssen der Lockdowns auf das schulische Lernen sind die Auswirkungen bei Kindern aus benachteiligten sozialen Schichten deutlich ausgeprägter, sodass sich insgesamt die gesundheitliche und bildungsbezogene Chancenungleichheit verschärft (Engzell et al., 2021; Hammerstein et al., 2021). Bezogen auf Jugendliche sind ebenfalls Zunächse der Nutzungszeiten um etwa 75% bei der Computerspielnutzung dokumentiert (DAK-Gesundheit, 2020).

**Interdependenz von schulischer und außerschulischer Bildschirmmediennutzung.** 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 82 dargestellt, eine zunehmende Durchmischung von beidem. Auf der einen Seite werden private Mediengeräte der Kinder in Bildungseinrichtungen genutzt. Auf die Lernerfolge können sich dadurch negative Auswirkungen ergeben (vgl. u.a. Beland & Murphy, 2016). Auf der anderen Seite kann die Ausstattungsquote mit Bildschirmgeräten im Elternhaus durch direkte Einflüsse wie die verpflichtende Nutzung digitaler Geräte für Hausaufgaben (oder für digitalen Fernunterricht im Lockdown) erhöht werden, aber auch durch indirekte Einflüsse wie die Vermittlung der Botschaft an Eltern, der Einsatz digitaler Medien sei lernförderlich.

150 Im Rahmen dieser Veröffentlichung werden einige Trends aufgezeigt, detaillierte Ergebnisse der letzten 20 Jahre können unter <https://www.mpfs.de/studien/> (Abruf: 28.03.2022) eingesehen werden.



**Abbildung 82** Interdependenz zwischen der Bildschirmmediennutzung von Kindern in den Settings Bildungseinrichtung und Familie (Quelle: (Bleckmann et al.)

**Medienerziehungsstile in der Familie. Von „Was tun Eltern?“ zu „Was brauchen Eltern?“.** Die meisten Befragungsinstrumente zum Thema „Eltern und Medienerziehung“ zielen auf die Erfassung der Regulierung der kindlichen Nutzung von Bildschirmmedien durch die Eltern im Elternhaus ab. Historisch wurde dies zuerst für das Fernsehen, sukzessive dann auch für weitere neuere Medien erforscht. Dies führte zu der folgenden, mit leichter Veränderung auf alle Bildschirmmedien bezogenen, international gebräuchlichen Einteilung elterlicher Medienerziehungsstile (Böcking, 2006; Nathanson, 1999; Valkenburg et al., 1999):

- restriktive elterliche Begleitung (restrictive mediation),
- aktive bzw. instruktive elterliche Begleitung (active/instructive mediation),
- in einigen der Studien wird als drittes (Social) Co-Viewing genannt, in anderen stattdessen Laissez-Faire.

In Deutschland gibt es viele differenziertere Systematiken zur Einteilung von Medienerziehungsstilen, die auf zum Teil sehr aufwändige qualitative Studienentwürfe zurückgehen (Hurrelmann, 1996; Mettler-v. Meibom, 1995; Tietze & Rossbach, 1994). Dabei beschreiben ebenfalls ältere Studien hauptsächlich Fernsehregeln, neuere Studien auch Regeln zur Nutzung von PC, Smartphone und Co. In einer aktuellen dreijährigen Studie in Familien mit jungen Kindern werden insgesamt sechs elterliche Medienerziehungsstile dargestellt (Eggert et al., 2021). Die Systematik umfasst ein Spektrum von „offenen und positiven“ Haltungen digitalen Medien gegenüber über „ambivalenten“ bis zu „negativen“ Haltungen. Die durch die Forschenden nicht nur in dieser Studie erfolgende, tendenziell negative Bewertung der negativen/restriktiven/bewahrpädagogischen Haltungen, die Eltern gegenüber frühkindlichem Bildschirmmedienkonsum einnehmen können, muss vor dem Hintergrund der oben geschilderten Ergebnisse der Medienwirkungsforschung entschieden in Frage gestellt werden. Tatsächlich ist bei jüngeren Kindern die restriktive elterliche Begleitung mit einer geringeren Prävalenz problematischer Nutzungsformen korreliert (Livingstone et al., 2018). Eltern, die sich selbst als hochgradig „digital kompetent“ einschätzen, wünschen sich für ihre Kinder ein spätes Einstiegsalter für das Treffen eigener Entscheidungen in virtuellen Welten (Livingstone et al., 2018). Ein „restriktives“ elterliches Verhalten, was auf den Schutz von Kindern vor problematischen Bildschirmmedien einflüssen abzielt, erfährt aktuell und entgegen der immer noch eher negativen Bewertung in der medienpädagogischen Forschungstradition, sowohl in pädiatrischen Empfehlungen (vgl. AAP Council on Communications and Media, 2013; Reckert, 2019) als auch durch private Medienerziehungsverhalten von IT-Milliardären wie Bill Gates (Microsoft), Jeff Bezos (Amazon) oder Steve Jobs (Apple) Unterstützung. Den jeweils eigenen Kindern stellten diese Personen die ersten Smartphones bzw. Tablets frühestens ab 14 Jahren zur Verfügung (Bleckmann & Nartschenko, 2019). Hiervon scheint eine inspirierende Dynamik auszugehen, aufgrund derer sich in

den USA die „wait until 8th“-Bewegung („Warte bis Klasse 8“<sup>151</sup>) formierte, der sich bereits Tausende von Eltern angeschlossen haben. Das deutsche Äquivalent nennt sich „Smarter Start ab 14“<sup>152</sup>.

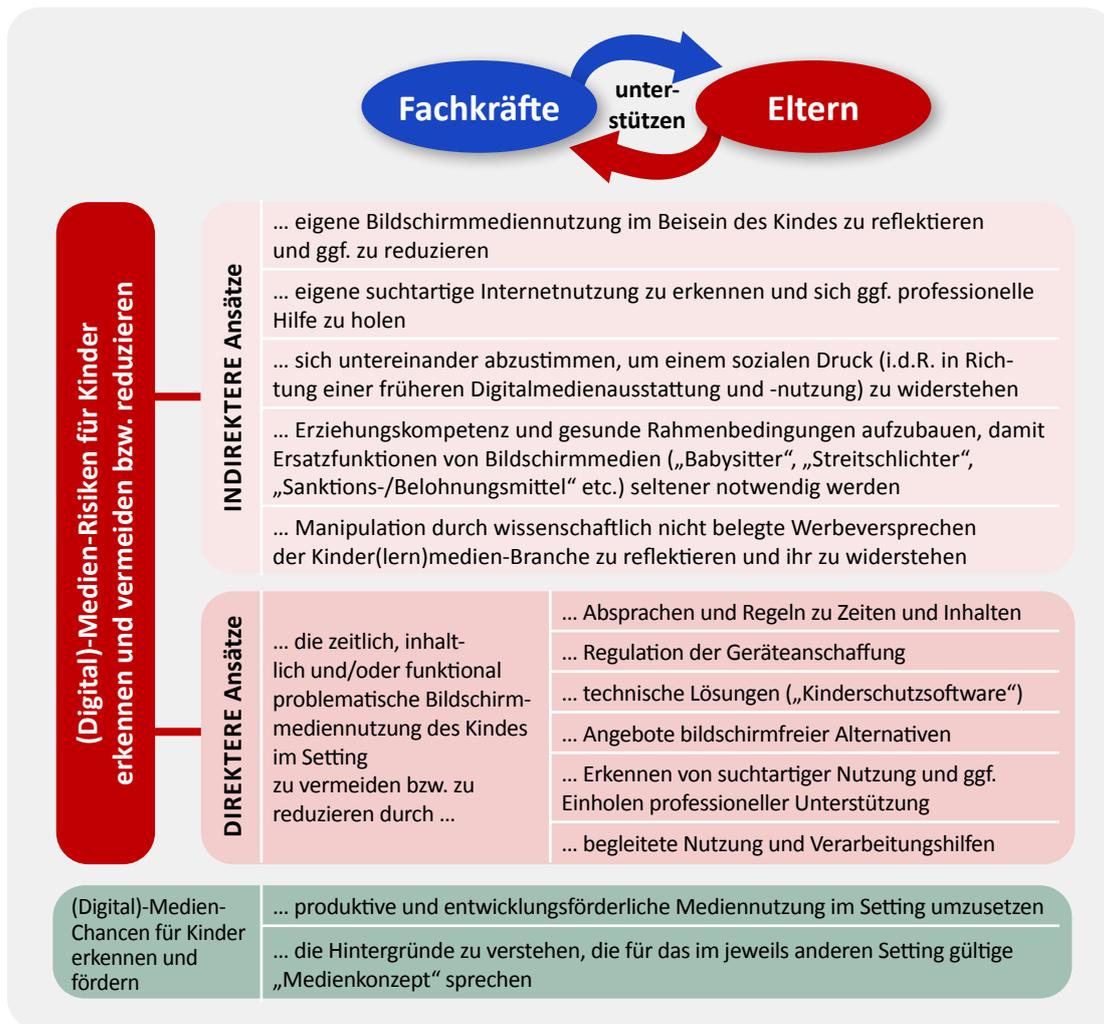
**Talk or Act I. Ausstattungsquoten und „Vorbildverhalten“ beeinflussen Zeiten und Inhalte.** Ein weiteres grundsätzliches Problem der vorliegenden Typologien ist deren mangelnde Einbeziehung der Ausstattungsquoten bzw. Verfügbarkeit der Mediengeräte. Die Daten aus der Studie *Berliner Längsschnitt Medien* zeigen, dass sich der eigene Gerätebesitz im Zimmer des Kindes<sup>153</sup> auf alle drei Problemdimensionen (Zeit, Inhalt und Funktion) stark negativ auswirkt. Die Bildschirmnutzungszeiten sind dann etwa doppelt so hoch, die Nutzung nicht altersangemessener Inhalte sogar etwa sechsmal so häufig im Vergleich zu Kindern ohne eigene Geräte (Mößle, 2012). Der Einfluss von „Haben oder nicht Haben“ ist dabei deutlich größer als der Einfluss von „Reden oder nicht Reden“. Welche Regeln Eltern aufstellen und wie oft sie mit ihrem Kind über Medien sprechen, schützt weniger wirkungsvoll vor Digital-Risiken als die Abwesenheit des Geräts (Mößle & Bleckmann, 2015a). Ebenso wird die Mediennutzung des Kindes stark beeinflusst von der elterlichen Einstellung gegenüber Medien und dem elterlichen Medienkonsum. Wenn Eltern in den KIM Studien (mpfs, 2022) angeben, für sie sei das Buch ein unverzichtbares Medium, ist es sehr viel wahrscheinlicher, dass auch das Kind diese Angabe macht, ebenso bei einer hohen Bindung an andere Medien. Die Fernsehdauer von Eltern ermöglicht in älteren Studien eine überraschend genaue Prognose der Fernsehdauer der Kinder (Kuchenbuch, 2003). Hierbei sahen die Familien in den Milieus, die durch eine hohe soziale Lage und eine moderne Grundorientierung charakterisiert sind, erstens deutlich weniger fern und zweitens sahen die Kinder in diesen Milieus gemessen an der Fernsehdauer ihrer Eltern auch prozentual weniger fern, nämlich zwischen 38% und 44% der Nutzungsdauer der Erwachsenen.

**Überblick über Themen der medienpädagogischen Elternzusammenarbeit – in beide Richtungen.** Die folgende Übersicht ist so verfasst, dass sie grundsätzlich in zwei Richtungen verstanden werden kann: Mit der vorangestellten Formulierung „Fachkräfte unterstützen Eltern dabei, ...“ gibt sie einen Überblick über klassische Handlungsfelder der Elternzusammenarbeit im Kontext Medienbildung. In dieser Richtung gelesen liegt der Wert der Sammlung nicht in der Innovation, sondern in der Bündelung von Vorschlägen, über welche sehr unterschiedlichen Wege Bildungseinrichtungen zu einer gelingenden Mediensozialisation im Elternhaus beitragen könnten. Eine Besonderheit soll sein, dass durch die offene Formulierung „Setting“, die sich sowohl auf das Elternhaus wie auch auf die Bildungseinrichtung beziehen kann, auch die umgekehrte Lesart mit der vorangestellten Formulierung „Eltern unterstützen Fachkräfte dabei, ...“ möglich wird. Diese soll im Sinne des zu Anfang erwähnten Gedankenspiels Inspirationen dafür liefern, wie Eltern zu einer gelingenden Medienbildung in der Bildungseinrichtung beitragen könnten.

151 [www.waituntil8th.org](http://www.waituntil8th.org). (Abruf: 29.03.2022)

152 [www.smarterstartab14.de](http://www.smarterstartab14.de) (Abruf: 29.03.2022)

153 Ein mobiles Gerät im Besitz des Kindes dürfte sich ähnlich auswirken, dies wurde in der Studie nicht untersucht.



**Tabelle 36** Handlungsfelder der Elternzusammenarbeit im Bereich Medienbildung: Unterstützung von Eltern durch Fachkräfte und potenziell wechselseitig auch umgekehrt.

Für einige ausgewählte Bereiche aus Tabelle 36 sollen im Folgenden noch ausführlichere Überlegungen dargestellt werden.

Fachkräfte unterstützen Eltern dabei/Eltern unterstützen Fachkräfte dabei, Erziehungskompetenz und gesunde Rahmenbedingungen aufzubauen, damit Ersatzfunktionen von Bildschirmmedien („Babysitter“, „Streitschlichter“, „Sanktions-/Belohnungsmittel“, etc.) seltener notwendig werden. Diese indirekten Unterstützungsmöglichkeiten werden für Familien mit kleinen Kindern als besonders gewinnbringend angesehen, da sich hier die Mediennutzungsroutinen erst etablieren. Im Buch „heute mal bildschirmfrei – Das Alternativprogramm für ein entspanntes Familienleben“ (Bleckmann & Leipner, 2018) wurde der Versuch unternommen, anhand von Szenen aus dem Familienalltag viele dieser Funktionen einzeln zu thematisieren und Wege für Alternativen aufzuzeigen. In diesem Zusammenhang sind Forschungsergebnisse bedeutsam, denen zufolge eine höhere Fernseh-Exposition in den ersten vier Lebensjahren des Kindes mit stärkeren Protesten beim Ausschalten des Fernsehers in späteren Jahren einhergeht (Christakis & Zimmermann, 2006). Kinder sehen später umso mehr fern, je mehr sie dies auch schon früher getan haben (Hancox et al., 2004). Die Mediennutzung von Kindern vollzieht sich im Spannungsfeld von Alltagsbewältigung, sodass Entlastungen im Alltag zur Reduktion problematischer Nutzung beitragen. Dasselbe gilt jedoch auch für Bildungseinrichtungen. Somit soll darauf hingewiesen werden, dass Eltern auch Fachkräfte unterstützen, entlasten und beraten könnten: Tatsächlich verbringen Kinder in KiTas mit gut ausgebildeten Fachkräften während der Betreuungszeit signifikant weniger Zeit mit Fernsehen als in Einrichtungen mit weniger qualifiziertem Personal (Vanderloo, 2014). Überfordernde Arbeitsbedingungen führen also übergreifend zu mehr „Babysitter“-Bildschirmmedieneinsatz im Setting Familie wie auch im Setting KiTa. Ähnliche Zusammenhänge dürften auch bei anderen Stressoren wie einem schlechten Betreuungsschlüssel in den Einrichtungen oder einer hohen Fluktuation im Team bestehen.

**Fachkräfte unterstützen Eltern/Eltern unterstützen Fachkräfte Angebote bildschirmfreier Freizeitalternativen zu machen (Talk or Act II).** Fragt man Eltern von jungen Kindern, die die Bildschirmmedienutzung eher restriktiv handhaben nach der Art von Unterstützung in der Medienerziehung („konkrete Entlastungen und Hilfen“), die sie sinnvoll finden würden, so wird eine hohe Relevanz von Entlastungen für den Familienalltag bei einer niedrigeren Relevanz von verbalem Austausch und einer noch niedrigeren Relevanz von Ratgeberliteratur deutlich: Während alle befragten Eltern „ein kinderfreundlicheres Wohnumfeld“ als Unterstützung sehr/eher sinnvoll finden, 86% die Verbesserung von Freizeitalternativen und ebenfalls 84% einen Teilzeitarbeitsplatz für ein Elternteil, sind es nur vier von fünf Eltern, die Elternabende oder individuelle Elterngespräche zu Medienthemen als sinnvoll erachten, gefolgt von nur 58% für „Elternratgeber in Buchform“ (Bleckmann, 2006). Das spricht dafür, dass auch hier Handeln vor Reden geht, also Unterstützung für die Entlastung im Alltag vor der Belehrung durch Ratschläge.

**Fachkräfte unterstützen Eltern dabei/Eltern unterstützen Fachkräfte dabei, produktive und entwicklungsförderliche Mediennutzung im Setting umzusetzen.** In der einen Richtung würden unter diese Form der Zusammenarbeit Bestrebungen von Bildungseinrichtungen fallen, Eltern in die Sprach- und Leseförderung aktiv einzubinden, z.B. indem über eine KiTa-, Schul- oder Klassenbibliothek Bücher zum Vorlesen durch die Eltern nach Hause mitgenommen werden können (Eder & Hoppe, 2015). In der anderen Richtung setzen an einigen der von Paula Bleckmann besuchten Waldorfschulen Mütter und Väter, die in Medienberufen tätig sind, z.B. Journalist:innen in Hörfunk und Film, mit älteren Schüler:innen Projekte der aktiven Medienproduktion um, für die Lehrkräfte sich nicht qualifiziert fühlen, und erweitern so das Spektrum der Unterrichtsaktivitäten in der Medienbildung. Ebenso gibt es KiTas und Grundschulen, in denen Eltern als ehrenamtliche Vorlesepat:innen bei der individuellen Leseförderung unterstützen.

**Fachkräfte unterstützen Eltern/Eltern unterstützen Fachkräfte bei Absprachen und Regeln zu Zeiten und Inhalten** der kindlichen Mediennutzung. Unter medienpädagogischen Ratgebern für Eltern finden sich teils differenzierte und empathische Herangehensweisen an elterliche Fragestellungen rund um die Themen Mediennutzung, Medienausstattung und Medienumgang im familiären Umfeld. Es lassen sich aber auch sehr vereinfachte Wegweiser für Eltern finden, die individuelle Situationen oder Bedarfe von Eltern bzw. ihren Kindern weniger berücksichtigen. Hier lässt sich beispielsweise die „3-6-9-12-Regel“ (Tisseron, 2013) nennen, die von Pädagog:innen in beratender Funktion an Eltern weitergegeben wird. Sie nennt das Alter des Kindes als Eckpfeiler für die Nutzung eines digitalen Mediums – unter drei Jahren keinen Bildschirm, unter sechs Jahren keine Spielkonsole, unter neun Jahren keine Spielkonsole, unter zwölf Jahren kein unbeaufsichtigtes Internet (heise online, 2022). Auch werden Richtwerte in Form von Zeitbegrenzungen formuliert, an denen sich Eltern orientieren können: bis fünf Jahren eine halbe Stunde Bildschirmzeit oder Kinder ab zehn Jahren eine Stunde pro Lebensjahr in der Woche (Projektbüro SCHAU HIN, 2022).

**Fachkräfte unterstützen Eltern/Eltern unterstützen Fachkräfte bei dabei, die Hintergründe zu verstehen, die für das im jeweils anderen Setting gültige „Medienkonzept“ sprechen.** Bei einer Ablehnung des medienbildnerischen Ansatzes der Bildungseinrichtung durch die Eltern bieten sich Strategien an, diese Diskrepanz zu verringern. Solche Strategien kommen dabei in mindestens zwei und vermutlich in vielen weiteren sehr gegensätzlichen Ausprägungen vor:

**„Mein Kind verpasst was“. Ängste von Eltern bei Nicht-Digital-KiTa/-Grundschulen abbauen.** In der Zusammenarbeit mit Eltern, die Sorge haben, ihr Kind könne „digital abgehängt“ werden, wenn in der Bildungseinrichtung „versäumt“ wird, digitale Medien bereits für junge Zielgruppen einzusetzen, können Eltern Erlebnisse, Erfahrungen und Erklärungen weitergegeben werden: Welche Aktivitäten ohne Bildschirm erscheinen in besonderer Weise geeignet, die Grundlagen dafür zu legen, dass Kinder „fit fürs digitale Zeitalter“ werden (vgl. Kapitel 6.1 bis 6.6, jeweils die grünen Kurven: Coding, Bewegtbilder, Binärsystem, Such- und Sortier-Algorithmen, Verschlüsselung, Risiken sozialer Netzwerke). Einige Autor:innend der MünDig-Studie erlebten, dass Eltern, die selbst Lernerfolge im Bereich dieser Grundlagen mit Medien ohne Bildschirm erleben dürfen, oftmals von einer Verringerung oder einem gänzlichen Abbau ihrer „Verpassens-Ängste“ in Bezug auf die Kinder berichten. In eine ähnliche Richtung geht das in der Handreichung zur Medienpädagogik an Waldorfschulen vorgeschlagene Eingehen auf „die Sorge der Eltern, ob ihre Kinder im Laufe der Schulzeit auch medienmündig werden“ (Boettger et al., 2019). Allerdings soll diesen Ausführungen zufolge erst ab der 6. Klasse ein „fundierter direkter medienpädagogischer Unterricht“ (a.a.O, S. 21) angeboten werden, was in dieser Veröffentlichung auf Grundlage zahlreicher theoretischer Bezugnahmen bereits für einen früheren Zeitpunkt als sinnvoll erachtet wird.

„Berührungspunkte“ von Eltern gegenüber Digital-KiTa/Grundschulen abbauen. Auf der anderen Seite stehen Ansätze, bei denen basierend auf der Grundannahme, dass in Bildungseinrichtungen digitale Medien schon früh zur Förderung von Medienkompetenz und/oder Herstellung eines Lebensweltbezugs zum Einsatz kommen müssten, die als irrational angesehene Ablehnung von Eltern gegenüber dem frühen Bildschirmmedieneinsatz abgebaut werden soll. 2014 sahen viele Eltern (und auch viele Fachkräfte, vgl. Kapitel 6.7) an KiTas und Grundschulen dies noch anders: Vier Fünftel der Eltern in einer Studie (Institut für Demoskopie Allensbach, 2014) sprachen sich gegen den Einsatz von digitalen Bildschirmmedien im Kindergarten aus, in der Grundschulzeit sind es noch die Hälfte, die den Einsatz nicht für sinnvoll hält. „Die digitale Kita ist für Eltern eine Horrorvision“, titelte entsprechend die Zeitschrift *Welt* (Borstel v., 2014). Als Reaktion auf eine solche verbreitete, auch begründbare Ablehnung von Elternseite wird als Ziel von Elternzusammenarbeit von einigen Autor:innen abgeleitet, es müsse vermieden werden, dass „kritische Eltern die medienpädagogische Arbeit in der KiTa erschweren oder behindern“ (Eder, 2018).

In einigen Handreichungen mit Praxisideen für den Einsatz digitaler Bildschirmmedien in KiTas gibt es daher praktische Hinweise darauf, wie es gelingen kann, die Abwehrhaltung von Eltern abzubauen. So empfiehlt z.B. (Roboom, 2019), durch Mitmach-Aktionen für Kindergarteneltern die Freude der Kinder an der kreativen Nutzung von Bildschirmmedien nachvollziehbar zu machen: „Bieten Sie Eltern-Kind-Nachmittage an, bei denen gemeinsam Bilderbuch-Apps angesehen oder Trickfilme hergestellt werden.“ Andere geben einen Hinweis für KiTa-Fachkräfte: „Indem das Thema argumentativ überzeugend dargestellt wird, können [...] viele Berührungspunkte auf Seiten der Eltern abgebaut werden“ (Lienau & van Roessel, 2022).

**Elterliche Bewertung von Digitalisierung in Bildungseinrichtungen.** In der deutschsprachigen wie auch in der internationalen Forschungsliteratur finden sich bis auf wenige Ausnahmen (Lee, 2003) kaum Studien, die die elterliche Bewertung schulischer Medienbildungspraxis detailliert untersuchen. Dies überrascht insofern, als in vielen Handreichungen für medienpädagogische Elternberatung darauf eingegangen wird, wie einer ablehnenden Haltung von Eltern gegenüber dem Einsatz von digitalen Medien in Bildungseinrichtungen (insbesondere in Kindergärten) entgegengewirkt werden könnte. Als Teilbereich einer Studie zu „Beratungs-, Handlungs- und Regulierungsbedarf aus Elternperspektive“ erfasst Grobbin (2016) die elterliche Bewertung der Medienbildung an Kindergärten und Schulen. Demnach sehen Eltern Bildungseinrichtungen in der Pflicht, Medienbildung zu vermitteln, da sie ihre Kinder gut vorbereitet wissen möchten auf ein Leben in der „digitalen Welt“. Kindergarteneltern befürworten jedoch weit überwiegend nicht die Idee, ihr Kind solle in der Bildungseinrichtung „die neuesten Medien, z.B. Tablet, kennenlernen“ (Kindergarteneltern: 63% „stimme überhaupt nicht zu“) bzw. „über die Gefahren des Internets aufgeklärt werden“ (55% „stimme überhaupt nicht zu“). Bei Schuleltern ist die Zustimmung zwar deutlich höher, aber nicht einstimmig. Überraschend zeigt der Befund bei Grobbin, dass es „keine Rolle [spielt], ob Eltern von Grundschulern oder Sekundarstufenschülern gefragt werden“ (Grobbin, 2016, 18ff). Hingegen geben in der KIM-Studie 46% der befragten Eltern (N=1231) an, einen PC/Laptop oder ein Tablet für den Schulerfolg ihrer sechs- bis 13-jährigen Kinder für wichtig zu erachten (mpfs, 2019).

Zwei Befragungen von Waldorfschul-Eltern lassen sich anführen, die auch Items zur Bewertung der medienerzieherischen Praxis enthalten (für Deutschland Barz, 2019; für die Schweiz Brodbeck, 2020). Im Vergleich zu Eltern anderer Schulformen befürworten Waldorfschul-Eltern einen deutlich späteren Digitalmedieneinsatz, der allerdings mit einem einzigen, wenig differenzierten Item abgefragt wurde: „Ab welchem Alter gehören Computer und Tablets in den Unterricht?“. Während etwa ein Fünftel der Eltern an staatlichen Regelschulen die Kategorie „im Verlauf der Klassen 1 bis 4“ wählte, sind es bei den Waldorfschul-Eltern (N=97) 0%. Dagegen befürworten 16% „im Verlauf der Klassen 7 bis 9“ und die übrigen Eltern die Kategorie „noch später [als Klasse 7]“ (Tetzlaff & Bleckmann, 2019).

**Auswahl der abgefragten Items aus einem größeren Item-Pool.** Während sich die Itemauswahl für die Bereiche 1 bis 6 (vgl. Kapitel 6.1 bis 6.6) am Medienkompetenzrahmen NRW (LVR Zentrum für Medien und Bildung, 2021) orientiert, wurde für den Bereich „Medienbezogene Elternzusammenarbeit“ auf die Erfahrungen im bundesweit umgesetzten Präventionsprogramm ECHT DABEI<sup>154</sup>, auf den Austausch in der Studiengruppe „Digitale Medien und frühe Kindheit“ der GAIMH und weitere Literatur zurückgegriffen. Fachkräfte und Eltern wurden zum Bereich Elternzusammenarbeit befragt, nicht jedoch die Schüler:innen. Die Elternzusammenarbeit wurde mit sechs Beispielaktivitäten abgefragt und für die Abfrage der Häufigkeit der Umsetzung (Fachkräfte) bzw. der Bewertung dieser Umsetzung (Eltern) in zwei

154 [www.echt-dabei](http://www.echt-dabei) (Abruf: 30.03.2022)

Kategorien eingeteilt – namentlich die **pädagogische** und die **technische** Unterstützung, jeweils mit Zusammenarbeit mit Eltern. In der MünDig-Studie wurde aus der größeren Auswahl von fünf „technischen“ Beispielaktivitäten auf der rechten Seite von *Tabelle 37* letztlich nur ein Item verwendet, um die Vielfalt pädagogischer Aktivitäten in den restlichen fünf Aktivitäten differenziert abbilden zu können.

<b>Pädagogische Unterstützung und Zusammenarbeit mit Eltern</b> <b>Pädagogische Fachkräfte ...</b>	<b>Technische Unterstützung und Zusammenarbeit mit Eltern</b> <b>Pädagogische Fachkräfte ...</b>
<p>... regen Eltern an, auf ihre eigene Mediennutzung im Beisein des Kindes zu achten</p>	<p>... beraten Eltern zur Installation von Monitoring-/Blocker -Apps auf Smartphones (z.B. Menthal, Quality Time, Offtime, Forest)</p>
<p>... beraten Eltern beim Verdacht auf süchtigen PC-/Internet-Konsum des Kindes und vermitteln weiter</p>	<p>... unterstützen Eltern bei der Installation von Zeitbegrenzungs- und Filtersoftware auf Geräten ihrer Kinder</p>
<p>... unterstützen die Eltern darin, Freizeit mit ihrem Kind ohne Bildschirm zu gestalten</p>	<p>... beraten Eltern zu Routerkonfiguration, z.B. Passwortschutz, zeitliche oder inhaltliche Einschränkungen des Gesamtzugriffs oder einzelner Geräte</p>
<p>... unterstützen die Eltern dabei, sich in Fragen der Medienerziehung untereinander abzusprechen</p>	<p>... sensibilisieren Eltern für die Beachtung von Datenschutzregeln bei der Verbreitung von persönlichen Daten ihrer Kinder</p>
<p>... beziehen die Eltern bei der Erarbeitung eines Medienkonzepts ein</p>	<p>... sensibilisieren Eltern dafür, dass technische Schutzoptionen durch Kinder umgangen werden können, und helfen, das „Knacken“ zu bemerken bzw. zu verhindern</p>
<p>... sensibilisieren Eltern für Chancen und Risiken (z.B. beeinträchtigte Entwicklung zur Selbstständigkeit) einer digitalen Überwachung von Kindern</p>	

**Tabelle 37** Erweiterter Item-Pool im Bereich Elternzusammenarbeit der MünDig-Studie

## 6.8.1 Medienbezogene Elternzusammenarbeit: Ergebnisse 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 Elternbefragung): 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 im Bereich „Medienbezogene Elternzusammenarbeit“<sup>155</sup>, wobei sowohl die diesbezüglichen Einstellungen (Was ist in welchem Alter sinnvoll?, *Abbildung 83*) als auch in den beiden darauffolgenden Abbildungen die Praxis im Alltag der Fachkräfte in der Bildungseinrichtung (Was wird umgesetzt?) dargestellt ist. Dabei ist zu beachten, dass die in zwei von drei der Abbildungen die Ergebnisse zusammengefasst für alle Befragten von der Krippe bis zur Oberstufe dargestellt sind<sup>156</sup>, in einem Fall jedoch getrennt für sechs verschiedene Altersstufen (*Abbildung 85*). In allen Abbildungen sind die fünf Aktivitäten, die Bezug zur pädagogischen Unterstützung von Eltern nehmen, dunkelrot (als Kurve oder Balkendiagramm) dargestellt und Aktivitäten, bei denen Eltern technisch unterstützt werden, dunkelblau, um einen übergreifenden Vergleich zu ermöglichen. In *Abbildung 83* sind die Antworten auf die Frage dargestellt, welche Beispielaktivitäten im Bereich „Medienbezogene Elternzusammenarbeit“ die befragten Fachkräfte als sinnvoll erachten. Die Abfrage erfolgte dabei so, dass jede:r einzelne Befragte hintereinander für jede der sechs in Bild und Text dargestellten Beispielaktivitäten ein Startalter und ein Endalter eingeben (Abschnitt 3.1.2) oder die Angabe „gar nicht“ ankreuzen konnte. Jede der sechs verschiedenen Beispielaktivitäten, die alle sowohl in der Kindergarten -KiTa- als auch in der Schulbefragung verwendet wurden, ist durch eine Kurve in der Abbildung repräsentiert.

155 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 zehn Bereiche.  
A. Vorbemerkung. „Nun geht es ausführlich um zehn verschiedene Bereiche von Medienerziehung. In drei der zehn Bereiche stellen wir Ihnen eine vertiefende Zusatzfrage. Das Verständnis von Medienerziehung ist weit gefasst. Es geht um beides: um digitale Bildschirmmedien (z.B. Computer, Tablets, Smartphones, TV), und um analoge Medien ohne Bildschirm (z.B. Bücher, Zeitungen, Daumenkino und auch Sprache. Hier eine kurze Vorschau:  
Bereich 1 bis 6: Nutzung von Medien durch die Kinder in verschiedenen Bereichen wie Präsentieren, Kommunizieren, Recherchieren, Programmieren, ...  
Bereich 7: Medieneinsatz durch pädagogische Fachkräfte  
Bereich 8: **Zusammenarbeit mit dem Elternhaus, Beratung und Unterstützung in Fragen der Medienerziehung**  
Bereich 9: **Stärkung von Kindern im echten Leben für mehr Widerstandsfähigkeit (Resilienz) gegen Digital-Risiken**  
Bereich 10: **Unterstützung von Kindern bei der Verarbeitung belastender Medienerlebnisse**  
Wichtig: Der Fragebogen ist nicht auf ein bestimmtes Alter beschränkt. Es geht immer wieder auch darum, wie die Medienerziehung Ihrer Meinung nach beginnend mit der Geburt über den Kindergarten bis zum Jugendlichen gestaltet werden sollte.“  
B. Schieberegler-Übung: „Wir werden Sie in den nächsten zehn Bereichen immer wieder bitten, Angaben mit dem unten abgebildeten Schieberegler zu machen. Dazu vorab eine Übung zur Bedienung:  
„Es kann vom Alter bzw. der Entwicklungsstufe der Kinder abhängen, welche Medien Sie für welche Zwecke als sinnvoll erachten und welche Sie einsetzen. **Von Kind zu Kind kann es Unterschiede geben.** Wenn für die nachfolgenden zehn Bereiche immer wieder nach einer Altersspanne gefragt wird, denken Sie dabei bitte an den **Durchschnitt der Gesamtheit von Kindern** ohne besonderen Förderbedarf.“  
C. 8 von 10: Eltern-Zusammenarbeit und -Unterstützung bei der Medienerziehung: „In welcher Altersspanne der Kinder ist es sinnvoll, dass pädagogische Fachkräfte Folgendes mit den Eltern tun? Die Fachkräfte ...“ Antwortoptionen: für jedes der sechs Items (Beispielaktivitäten), „gar nicht“ oder Einstellen einer Altersspanne zwischen 0 und 18 Jahren mit dem Schieberegler.

156 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 zehn abgefragten Bereiche, namentlich „Produzieren und Präsentieren“, neben einer für alle Fachkräfte von Krippe bis Oberstufe zusammengefassten Abbildung auch in zwei zusätzlichen Abbildungen die Ergebnisse getrennt für KiTa-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 Selbsteinschätzung erfassten) eigenen technischen Fertigkeiten (s. Abschnitt 3) die Relevanz übergreifender Bildungsbereiche (vgl. Abschnitt 4.2.1) usw., vorhersagbar 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.

## 6.8.2 Medienbezogene Elternzusammenarbeit: 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 Elternbefragung): 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, welche Beispielaktivitäten Fachkräfte in welchem Alter bei der medienbezogenen Elternzusammenarbeit in ihren Bildungseinrichtungen sinnvollerweise nachgehen sollten, wurde in der Fachkräfte- und Elternbefragung<sup>158</sup> in gleicher Form, mit minimalen Formulierungsänderungen gestellt. Für Erläuterungen zu 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 88* jedoch erfolgt die Darstellung getrennt nach Gruppen von Eltern, deren jüngstes Kind aufgrund des angegebenen Alters einer von sechs verschiedene Altersstufen (U3, Ü3, Klasse 1–3, Klasse 4–6, Klasse 7–9, Klasse 10–13) zugeordnet wurde.<sup>159</sup>

158 Der Teil „Medienbezogene Elternzusammenarbeit“ wurde in der Schüler:innenbefragung nicht abgefragt.

159 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 reformpädagogische Schule [im KiTa-Fragebogen: KiTa] (Waldorf/Montessori/Andere) besucht? Wenn Sie im Folgenden „Ihr Kind“ lesen, bezieht sich die Frage immer auf dieses Kind. Wenn Sie hingegen „Kinder“ lesen, sind Kinder im Allgemeinen gemeint.“ Für die Abfrage zur Abbildung „Was sollten Kinder in welchem Alter tun“ wurde also die Formulierung „Kinder“ gewählt, für die Abbildung zur Bewertung der Zufriedenheit „Ihr Kind“.

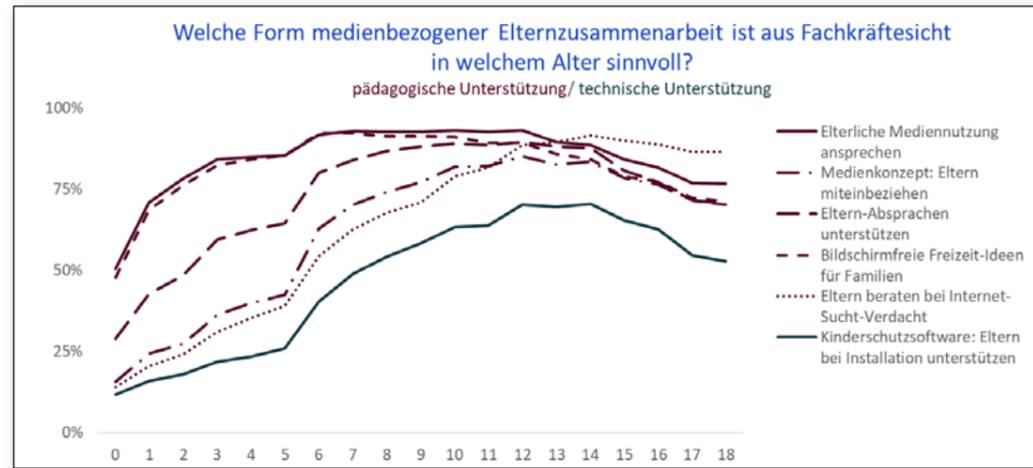


Abbildung 83 Welche Form der Elternzusammenarbeit ist aus Waldorf-Fachkräftesicht in welchem Alter sinnvoll?

Medienbezogene Elternzusammenarbeit	n	gar nicht	fehlend
... regen Eltern an, auf ihre eigene Mediennutzung im Beisein des Kindes zu achten	427	9	49
... beziehen die Eltern bei der Erarbeitung eines (schulischen) Medienkonzepts ein	418	40	28
... unterstützen die Eltern dabei, sich in Fragen der Medienerziehung untereinander abzusprechen	396	24	64
... unterstützen die Eltern darin, Freizeit mit ihrem Kind ohne Bildschirm zu gestalten	387	18	80
... beraten Eltern beim Verdacht auf süchtigen PC-/Internet-Konsum des Kindes und vermitteln weiter	404	23	59
... unterstützen die Eltern bei der Installation von Zeitbegrenzungs- und Filtersoftware auf Geräten ihrer Kinder	329	110	46

Tabelle 38 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“, fehlende Werte und Abfrage in KiTa-/Schul-Fragebogen, Bereich „Medienbezogene Elternzusammenarbeit“ (sinnvoll Fachkräfte)

**Ergebnisse: Welche Beispielaktivitäten sind sinnvoll?** Insgesamt gaben Fachkräfte ihre Einschätzung zu der Frage ab, welche der genannten Beispielaktivitäten im Bereich „Medienpädagogischer Elternzusammenarbeit“ – pädagogische und technische Unterstützung – sie in welchem Alter für sinnvoll erachten. Betrachtet man die Kurvenverläufe, so sind vor allem Gemeinsamkeiten zwischen den Kurven zu erkennen. Die dunkelroten Kurven weisen bis auf „Eltern beraten beim Verdacht auf süchtigen PC-/Internet-Konsum des Kindes“ ab etwa 13 Jahren sehr ähnliche Verläufe auf. Die Beratung bei Suchtverdacht ist die einzige Beispielaktivität, bei der die Fachkräfte mit steigendem Alter der Kinder immer häufiger angeben, sie würden dies in der Elternzusammenarbeit für sinnvoll halten, während die anderen Kurven alle ab etwa 13 Jahren wieder nach unten gehen. Die dunkelblaue Kurve „Kinderschutzsoftware: Eltern bei der Installation unterstützen“ startet mit dem niedrigsten Wert bei 12%, dies halten für Eltern von Kindern im Kindergartenalter nicht mehr als ein Viertel der Fachkräfte für sinnvoll. Zu Beginn des Schulalters steigt die Kurve steil an, bis bei Kindern von zwölf bis 14 Jahren dann fast drei von vier Fachkräften diese Form der Elternzusammenarbeit befürworten. Zum jungen Erwachsenenalter hin fällt die Kurve dann wieder ab bis auf 53%. Auffallend hoch ist dabei auch der Anteil an Fachkräften, die dieses Item als „gar nicht“ sinnvoll ansehen (n=110) im Vergleich zu den anderen Beispielaktivitäten (Angabe „gar nicht“, n=9-40).

„Pädagogische“ Elternzusammenarbeit halten die Fachkräfte übergreifend durchweg für sinnvoller als die „technische“, dunkelblau dargestellte Aktivität. Bereits im Kindergartenalter findet ein hoher Anteil der Fachkräfte von deutlich über drei Vierteln es sinnvoll, zwei Aktivitäten durchzuführen, deren Kurven

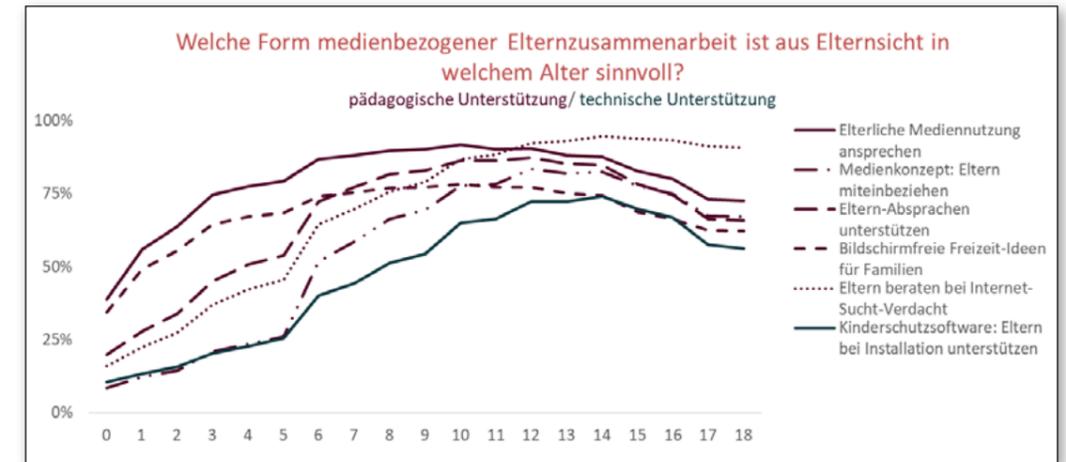


Abbildung 86 Welche Form der Elternzusammenarbeit ist aus Elternsicht in welchem Alter sinnvoll?

Medienbezogene Elternzusammenarbeit	n	gar nicht	fehlend	abgefragt in KiTa	abgefragt in Schule
... regen Eltern an, auf ihre eigene Mediennutzung im Beisein des Kindes zu achten	2154	98	255	✓	✓
... beziehen die Eltern bei der Erarbeitung eines (schulischen) Medienkonzepts ein	2159	243	105	✓	✓
... unterstützen die Eltern dabei, sich in Fragen der Medienerziehung untereinander abzusprechen	2035	203	255	✓	✓
... unterstützen die Eltern darin, Freizeit mit ihrem Kind ohne Bildschirm zu gestalten	1726	410	371	✓	✓
... beraten Eltern beim Verdacht auf süchtigen PC-/Internet-Konsum des Kindes und vermitteln weiter	2081	80	346	✓	✓
... unterstützen die Eltern bei der Installation von Zeitbegrenzungs- und Filtersoftware auf Geräten ihrer Kinder	1863	492	152	✓	✓

Tabelle 39 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“, fehlende Werte und Abfrage in KiTa-/Schul-Fragebogen, Bereich „Medienbezogene Elternzusammenarbeit“ (sinnvoll Fachkräfte)

Abbildung 86 zeigt, dass Eltern zum Großteil die Beispielaktivitäten in einer lang andauernden Altersspanne als überwiegend sinnvoll erachten. Auch bei den Eltern zeigt sich, allerdings weniger deutlich als bei den Fachkräften, dass sie die Items, die die pädagogische Unterstützung in der Medienerziehung darstellen, sinnvoller finden als das Item „Kinderschutzsoftware: Eltern bei Installation unterstützen“ (höchster Wert bei 14 Jahren: 74%). Wie auch bei den Fachkräften, zeigen die Beispielitems „Elterliche Mediennutzung ansprechen“, „Eltern-Absprachen unterstützen“ sowie „Bildschirmfreie Freizeit-Ideen für Familien“ einen hohen Zuspruch im Alter von 0 bis sechs Jahren, wohingegen das Beispielitem „Eltern beraten bei Internet-Sucht-Verdacht“ zunächst weniger Bedeutung für die Eltern zu haben scheint und dann vor allem ab einem Alter von zehn bis 18 Jahren (Anteil von 92% der Eltern) als eine sinnvolle Form der Unterstützung angesehen wird, die sie von den Fachkräften erhalten können. Eltern in die Gestaltung eines Medienkonzepts einzubeziehen, wird von einem geringen Anteil der Eltern im KiTa-Alter befürwortet (26% bis sechs Jahre), gewinnt aber ab einem Alter von sechs Jahren mehr und mehr an Bedeutung und erreicht einen Peak im Alter von zwölf bis 14 Jahren mit durchschnittlich 83%.

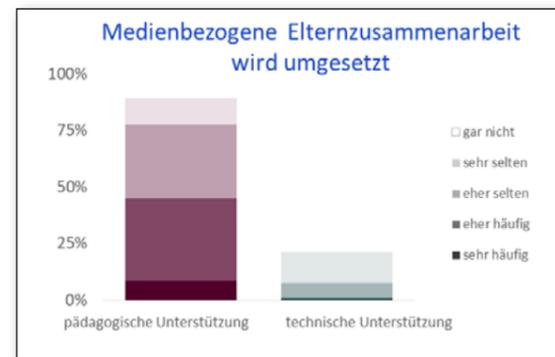
auch danach fast identisch verlaufen: 1. Eltern dazu anzuregen, dass sie „auf ihre eigene Mediennutzung im Beisein des Kindes [...] achten“ und 2. Eltern darin zu unterstützen, „Freizeit mit ihrem Kind ohne Bildschirm zu gestalten“. Beides halten 50% der Fachkräfte auch schon für die Eltern von Neugeborenen für sinnvoll. Im frühen Jugendalter steigen die beiden Kurven auf über 85% an und enden bei den jungen Erwachsenen immer noch bei etwa drei Viertel.

Weiterhin gibt es in jeder Itemkurve eine deutliche Erhöhung der „sinnvoll“-Angaben bei sechs Jahren. Auch flachen die Kurven am Ende nicht drastisch ab; die Werte bleiben mit Angaben von 53% („Kinderschutzsoftware: Eltern bei der Installation unterstützen“) und 86% („Eltern beraten bei Internet-Sucht-Verdacht“) bei 18 Jahren auf hohem Niveau.

Ähnlich – wenngleich mit grundsätzlich höheren Anteilen an Fachkräften, die dies sinnvoll finden – verläuft die Kurve des Beispielitems „Medienkonzept: Eltern miteinbeziehen“: Mit vier von fünf Fachkräften (85%) finden die Befragten den Einbezug von Eltern zwölfjähriger Kinder bei der Erarbeitung eines Medienkonzepts sinnvoll – wenn auch die Zustimmung im Alter von sieben bis 18 Jahren mit mindestens 70% auch vor und nach diesem Peak hoch ist. Der Bereich „Elternabsprachen unterstützen“ zeigt mit durchschnittlich 88% Zustimmung in der Altersspanne von acht bis 14 Jahren (niedrigster Wert: 87% bei acht Jahren, höchster Wert: 89% bei zehn Jahren) ähnlich hohe Zustimmungswerte, wobei die Kurve mit 29% bei 0 Jahren deutlich flacher beginnt.

**Vergleich mit der detailliert abgefragten Praxis.** Die Antworten auf die Frage, welche der Beispielaktivitäten die Waldorf-Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern nach eigenen Angaben tatsächlich umsetzen, findet sich im Kapitel 6.8 des Anhangs als Tabelle. Da in der detaillierten Auswertung die tatsächliche Umsetzung meist etwas bis deutlich geringer ausfällt als bei der „sinnvoll“-Abfrage, aber insgesamt über die Altersstufen hinweg ähnliche Verläufe zu berichten sind somit eine hohe Übereinstimmung von „Soll“ und „Ist“ zu berichten ist, verzichten wir hier auf diese Darstellung und berichten hier lediglich über die vereinfachte Abfrage „pädagogische“ vs. „technische“ Elternzusammenarbeit.

**Wie oft wird pädagogische vs. technische Unterstützung umgesetzt?** Die Fachkräfte wurden darum gebeten, Angaben zur tatsächlichen Umsetzung medienbezogener Elternzusammenarbeit zu machen – auf einer fünfstufigen Likertskala mit Angabemöglichkeiten von „gar nicht“ bis „sehr häufig“.

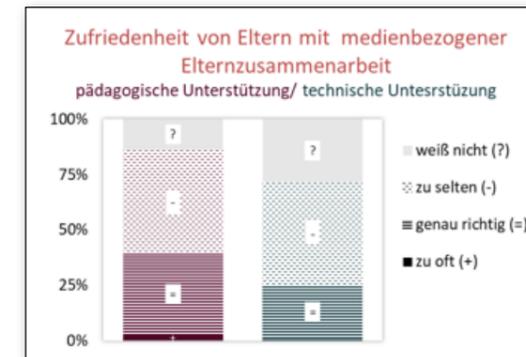


**Abbildung 84** Häufigkeit „Medienbezogene Elternzusammenarbeit“ nach Angaben der Fachkräfte, pädagogische Unterstützung n=466, fehlende Werte=12, technische Unterstützung n=466, fehlende Werte=12

In **Abbildung 84** sind die Angaben der Fachkräfte hierzu dargestellt.<sup>157</sup> Es lassen sich deutliche Unterschiede zwischen technischer und pädagogischer Unterstützung erkennen: Während nur etwa 11% der befragten Fachkräfte angeben, Eltern gar nicht pädagogisch zu unterstützen, und über ein Drittel angeben, dies „eher häufig“ oder „sehr häufig“ zu tun, gaben vier von fünf Fachkräften an, Eltern „gar nicht“ technisch zu unterstützen.

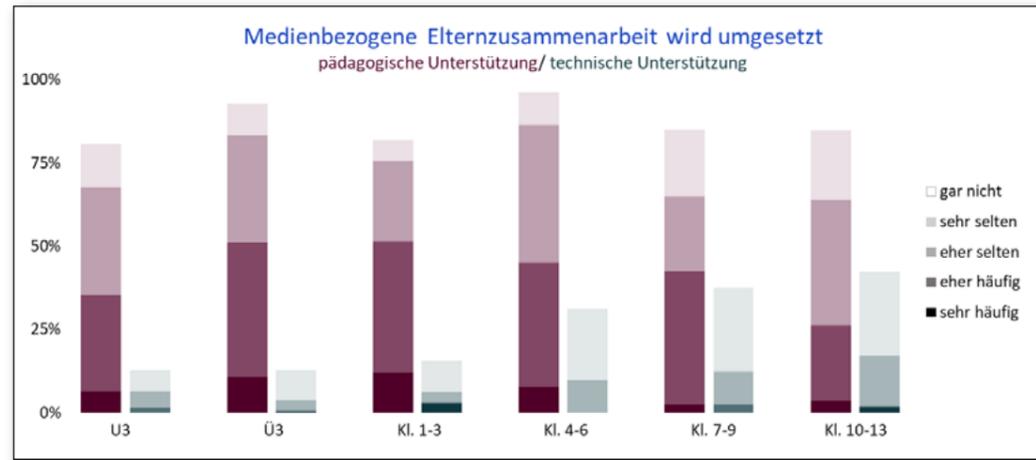
<sup>157</sup> Die Formulierung der Frage lautete: „Es gibt noch viel anderes, was auch in den Bereich Elternarbeit im Kontext Medien gehört. Wie häufig tun Sie im Allgemeinen Folgendes mit den Eltern?“ (Antwortoptionen: sehr selten, eher selten, eher häufig, sehr häufig, gar nicht): „Eltern in der Medienerziehung pädagogisch unterstützen; Eltern in der Medienerziehung technisch unterstützen (z.B. Installation von Zeitbegrenzungs- und Filtersoftware)“.

Die an der Studie teilnehmenden Waldorf-Eltern wurden nach ihrer Zufriedenheit mit der medienpädagogischen Elternzusammenarbeit mit Fachkräften befragt. Die Ergebnisse dieser Befragung werden einmal für die gesamte Anzahl der Befragten dargestellt (**Abbildung 85**) sowie in einem weiteren Schritt unterteilt in verschiedene Altersgruppen (**Abbildung 86**).



**Abbildung 87** Zufriedenheit „medienbezogene Elternzusammenarbeit“ nach Angaben der Eltern, pädagogische Elternzusammenarbeit n=4027, fehlend=51, technische Unterstützung n=4027, fehlend=52

**Ergebnisse. Zufriedenheit der Waldorf-Eltern.** **Abbildung 87** zeigt, dass von 4027 befragten Eltern über 37% die Häufigkeit der pädagogischen und rund 25% die Häufigkeit der technischen Unterstützung als „genau richtig“ einschätzen. Im Vergleich zu allen anderen neun Vertiefungsbereichen der MünDig-Studie sind die Eltern mit der Elternberatung am unzufriedensten: Es geben in beiden Fällen mit über 46% fast die Hälfte der Befragten an, dass sowohl die pädagogische als auch die technische Elternzusammenarbeit ihrer Meinung nach **zu selten gemacht** wird. Bezogen auf diejenigen Fachkräfte, die sich ein Urteil erlauben (also nicht „weiß nicht“ angegeben haben), sind es sogar **zwei Drittel der Eltern, die die technische Bedienung-Unterstützung als „zu selten“ ansetzen**. Dass Eltern die Elternzusammenarbeit als „zu oft“ umgesetzt erleben, kommt mit 2% oder weniger praktisch nicht vor.



**Abbildung 85** Häufigkeit „Medienbezogene Elternzusammenarbeit“ nach Angaben der Fachkräfte nach Altersgruppen, pädagogische Unterstützung: gesamt n=460, U3 n=62, Ü3 n=221, Kl. 1–3 n=33, Kl. 4–6 n=51, Kl. 7–9 n=40, Kl. 10–13 n=53, technische Unterstützung: gesamt n=460, U3 n=62, Ü3 n=223, Kl. 1–3 n=32, Kl. 4–6 n=51, Kl. 7–9 n=40, Kl. 10–13 n=52

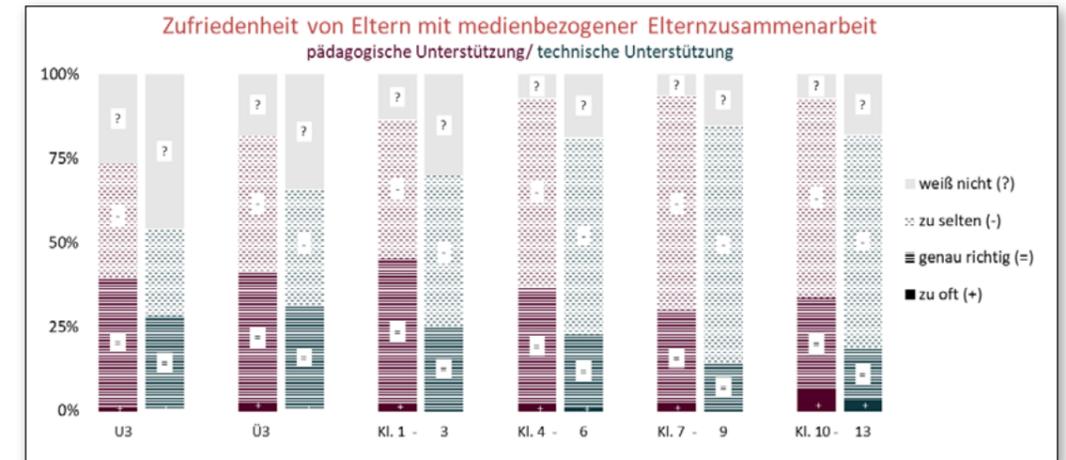
**Altersspezifische Angaben zur Umsetzung.** Betrachtet man die Häufigkeitsangaben differenziert nach Altersgruppen (*Medienbildung und Waldorfpädagogik*), so lässt sich erkennen, dass die technische Elternzusammenarbeit – wenn auch in eher geringem Ausmaß – ab der 4. Klasse zunimmt. Immerhin etwa ein Drittel der befragten Waldorf-Lehrkräfte, die vorwiegend Schüler:innen ab dieser Klassenstufe unterrichten, gibt an, zumindest „eher selten“ technische Unterstützung für Eltern umzusetzen. Die pädagogische Unterstützung wird nach Angaben der Fachkräfte am häufigsten für Eltern von Kindern vom Kindergarten bis zur Klasse 6 umgesetzt. Etwa die Hälfte gibt an, dies in der genannten Altersgruppe „eher häufig“ oder „sehr häufig“ zu tun. In der Altersgruppe U3 ist dieser Anteil mit 36% „(sehr) häufig“ geringer. Vor allem ab der 10. Klasse geht die pädagogische Unterstützung für Eltern deutlich zurück, es sind jetzt nur noch ein Viertel der Fachkräfte, die diese Form der Unterstützung zumindest „eher häufig“ umsetzen.

### Diskussion Fachkräftebefragung zum Medieneinsatz durch Fachkräfte.

Im Vergleich mit den Ergebnissen in den Kapiteln 6.1 bis 6.6 gibt es deutlich weniger altersabhängige Unterschiede im Kurvenverlauf. Bei der medienbezogenen Elternzusammenarbeit hängt es bei einigen Beispielaktivitäten nur schwach vom Alter oder vom Entwicklungsstand der Kinder ab, ob sie als sinnvoll angesehen werden. Eine Rolle könnte immer noch die Individualität der Schüler:innen spielen, wenn schon nicht ihr Alter. Im Fall des Vorbildverhaltens von Eltern oder Lehrkräften erscheint es plausibel, dass es grundsätzlich nur wenig vom Alter des Kindes bzw. Jugendlichen abhängt, in welchem Alter dies als sinnvoll eingeschätzt wird. Es hätte sich angeboten, nach anderen Kriterien als dem Alter der Kinder zu differenzieren, um abzufragen, in welchen Fällen die Beispielaktivitäten als sinnvoll erachtet werden, in welchen weniger. In Ansätzen erfolgt dies in Abschnitt 7.4 bei der Freitextabfrage nach dem als sinnvoll erachteten Medienaktivitäten für Kinder mit besonderen Bedürfnissen.

**Technische Sicherheit – spät, wenn überhaupt sinnvoll.** Dass bei der Frage, ob Eltern bei der Installation von Zeitbegrenzungs- und Filtersoftware auf Geräten der Kinder unterstützt werden sollten, ein so geringer Anteil der Fachkräfte zustimmt, und der Kurvenanstieg so spät erfolgt, lässt sich dadurch u.E. am besten erklären, dass dies als „nicht nötig“ erachtet wird, weil die Kinder im Kindergartenalter nach den Vorstellungen der Fachkräfte noch keine Geräte haben sollten. Demnach sollte die Kurve bei Eltern etwas früher nach oben gehen, konsistent mit dem tatsächlichen Alter der Geräteverfügbarkeit.

**Ab der Schule geht es los?** Dass viele der Kurven ab ca. 6 Jahren sprunghaft nach oben verlaufen, dürfte auf den Schuleintritt zurückgehen: Ab diesem Alter scheint für die Fachkräfte die Relevanz von Elternzusammenarbeit, und zwar pädagogisch sowie auch technisch, deutlich sinnvoller als noch im KiTa-Alter zu sein. Es überrascht, dass dies auch für die Kurve für „bildschirmfreie Freizeitalternativen“ gelten soll. Tatsächlich wäre es u.E. sinnvoll, mit dieser Art der Eltern-Unterstützung bereits ab der Geburt zu beginnen, ebenso wie mit der Sensibilisierung von Eltern bezüglich ihrer eigenen Digitalmediennutzung im Beisein des Kindes.



**Abbildung 88** Zufriedenheit mit „medienbezogener Elternzusammenarbeit“ nach Angaben der Eltern nach Altersgruppen, pädagogische Unterstützung: gesamt n=2404, U3 n=228, Ü3 n=749, Kl. 1–3 n=628, Kl. 4–6 n=344, Kl. 7–9 n=282, Kl. 10–13 n=173, technische Unterstützung: gesamt n=2403, U3 n=230, Ü3 n=746, Kl. 1–3 n=628, Kl. 4–6 n=343, Kl. 7–9 n=282, Kl. 10–13 n=174

In *Abbildung 88* ist die Zufriedenheit von Eltern differenziert in sechs Altersgruppen dargestellt. In den drei jüngeren Altersgruppen geben Eltern am häufigsten an, dass sie zufrieden mit der pädagogischen Unterstützung seien (U3: 38%, Ü3: 39%, Kl. 1–3: 44%). In den höheren Altersstufen sinkt diese Zufriedenheit etwas (Kl. 4–6: 35%, Kl. 7–9: 27%, Kl. 10–13: 27%). Auch bei technischer Unterstützung zeigt sich die Tendenz, dass die Zufriedenheit in den fortschreitenden Altersstufen etwas abnimmt, wengleich auf niedrigerem Niveau als bei pädagogischer Unterstützung (höchster Wert: 31% bei Ü3, niedrigster Wert: 14% bei Kl. 7–9). Insgesamt geben die Eltern ab Klasse 4 mehrheitlich an, dass für sie medienpädagogische Elternzusammenarbeit zu selten stattfindet. In den unteren drei Altersstufen scheinen Eltern noch keine Angaben dazu machen zu können. Hier sind die Angaben „weiß nicht“ (pädagogische Unterstützung bei durchschnittlich 19%, technische Unterstützung bei durchschnittlich 37%) besonders hoch. Wesentlich geringer fallen die Angaben dazu aus, dass medienbezogene Elternzusammenarbeit „zu oft“ stattfindet: Dies wird ist mit Ausnahme der Oberstufenern (6% „zu oft“ bei pädagogischer Unterstützung, 3% bei technischer Unterstützung) in keiner Altersstufe von einem Anteil von über 3% der Eltern angegeben.

## Vergleichende und übergreifende Diskussion Fachkräfte vs. Eltern.

Im Folgenden sollen zunächst Einschränkungen der Gültigkeit der Ergebnisse angerissen und einige Auszüge aus den sehr zahlreichen Ausführungen aus den Freitextfeldern zum Thema Elternzusammenarbeit zusammengefasst sowie anschließend Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Antworten der Eltern und der Fachkräfte betrachtet und diskutiert werden. Abschließend werden noch Auffälligkeiten und Desiderata für Anschlussbefragungen, die beide Zielgruppen der Befragung gleichermaßen betreffen, diskutiert sowie schließlich mit Bezug zum einleitenden Theorieteil (S. 216 ff) folgender Frage nachgegangen: Erscheint es vor dem Hintergrund der geschilderten theoretischen Überlegungen in unseren Augen 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.

**Auszüge aus Textfeldern.** Sehr viele Befragungsteilnehmende haben im offenen Textfeld am Ende der Befragung<sup>160</sup> zum Teil lange Texte mit Bezug zum Thema „Medienbezogene Elternzusammenarbeit“ verfasst, von denen wir einige exemplarisch wiedergeben, gegliedert in Unterthemen. Die vor der Kürzung vorhandene ursprüngliche Anzahl der Textfelder zum jeweiligen Unterthema ist in Klammern angegeben. Tatsächlich werden verschiedene Haltungen auch innerhalb der kurzen Passagen deutlich: von einer wertschätzend-dialogischen Haltung bis hin zum – häufigeren – klassischen Modell der Elternberatung, bei dem die Fachkräfte Eltern auf unterschiedliche Weise (oft immerhin erfreulicherweise genannt: durch Erleben statt Belehren) überzeugen wollen. Die Aussagen lassen zudem direkt erkennen oder indirekt vermuten, dass es vorwiegend um die Zusammenarbeit von Eltern mit jungen Kindern geht.

### 1. Wertschätzende Haltung, Verständnis Eltern-Stress (n=4)

*„Ein vertrauensvoller, wahrhaftiger Austausch und eine offene Zusammenarbeit mit den Eltern.“*

*„Mir persönlich ist ein offener Umgang mit den Eltern bezüglich der Sorgen und Nöte aber auch der Freude bezüglich der Nutzung von Medien ihrer Kinder wichtig. Wir dürfen nicht ‚verteufeln‘, denn die jungen Erwachsenen sind bereits mit diversen Medien groß geworden – wir müssen uns jedoch auch klar positionieren und z. B. in Elterngesprächen oder Elternabenden hineinhören, was in den Familien lebt. Daraus sollte sich ein Gespräch entwickeln, in welchem wir – ohne zu sehr zu moralisieren und zu demontieren – auf die Nutzung von Medien eingehen und darüber diskutieren, was unsere Kinder heute wirklich brauchen, was gesund macht und stärkt. Schlussendlich wollen alle Eltern nur das Beste für Ihr Kind [...]. Wir müssen neue, andere Wege aufzeigen, wie z. B. Freizeitgestaltung auch stattfinden kann.“*

*„Als große Herausforderung sehe ich zum einen das immense, schnelle Wachstum der Medienwelt und ihrer Möglichkeiten schon für die Aller kleinsten und zeitgleich den **immer größer werdenden Zeitmangel der Eltern** (durch Beruf etc.) – diese Kombi ‚verlockt‘, die Kinder vor dem Bildschirm zu ‚parken‘ (sogar mit einem guten Gewissen – man ‚fördert‘ sie ja dabei ...).“*

### 2. Vorbildverhalten/Mediennutzung der Eltern bzw. Fachkräfte (n=12)

*„Herausfordernd finde ich auch den eigenen guten Umgang mit Medien und damit auch Vorbild sein“*

*„Erziehung ist vor allen Dingen auch Selbsterziehung, dies gilt auch für den Umgang mit Medien und ist hier besonders wichtig, da die Kinder im Kindergartenalter auch in diesem Bereich in der Nachahmung leben“*

*„Große Herausforderung: die unbekümmerte, ständige Nutzung des Smartphones von Eltern in Gegenwart ihrer Kleinkinder, die eine vertrauensvolle, stärkende Bindung als Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung stark beeinträchtigt“*

*„Die Herausforderung in der Medienerziehung ist, die Eltern schon während der Schwangerschaft auf die Wirkungen, die die Benutzung der digitalen Medien und auch des Fernsehers aufzuklären. Die Beobachtungen, die im Alltag zu erleben sind, dass **selbst beim Stillen Mütter ihr Smartphone in der Hand haben** und rumdaddeln, sind erschreckend.“*

<sup>160</sup> Die Schreibaufforderung lautete: „Möchten Sie zu dieser Befragung noch etwas anmerken? Gab es z.B. unklare Fragen oder hat Ihnen etwas gefehlt? Gerne können Sie hier aufschreiben, was Ihnen ganz persönlich in Bezug auf Medienerziehung besonders wichtig ist, in Kindergarten, Schule und darüber hinaus. Oder Sie können anmerken, wo Sie dabei für die Zukunft die größten Herausforderungen sehen.“ In den Bereichen 1 bis 6 (vgl. Kapitel 6.1 bis 6.4) haben wir alle oder fast alle thematisch passenden Freitext-Nennungen aus dem offenen Textfeld am Ende des Fragebogens verwendet, da dies vom Umfang jeweils eine halbe Seite nicht überschritt. Im Unterschied dazu wurden mit Themenschwerpunkt „Medienbezogene Elternzusammenarbeit“ von den Befragungsteilnehmenden insgesamt über fünf Seiten Text produziert, sodass wir in mehrere Unterthemen unterteilt und für jedes davon einige Beispielnennungen aufgeführt haben.

### 3. Umgang mit Elternangst: „mein Kind verpasst etwas“ (n=3)

„Für mich ist die größte Herausforderung, die Eltern mitzunehmen, den Kindern einen geschützten Lebens- und Entwicklungsraum zu geben. Ohne dass Eltern **Sorge haben etwas zu verpassen in der Förderung ihrer Kinder**. Eltern wünschen sich andere Wege in Erziehung und Lernentwicklung, wollen sich selbst aber nicht einschränken und vergessen schnell, dass sie Vorbild sind und es für ihre Kinder wichtig ist, die Welt erstmal real ohne Medien-Zwischenschaltung wahrzunehmen.“

„Eine große Herausforderung sehe ich in der Beratung der Eltern – hier erlebe ich große Unsicherheiten und die **Angst, ihre Kinder könnten nicht genügend Medienkompetenz an unserer Schule erlangen**. Die Eltern sind häufig beeinflusst durch die aktuellen politischen und wirtschaftlichen Geschehnisse, wie ‚Digitalpakt‘, ‚digitales Lernen‘ etc. – d.h. Bedarf an Bewusstseinsbildung der Erwachsenen für Medienmündigkeit ist groß“

### 4. Elternarbeit für Kritik an „digitaler Überwachung“ (n=1)

„Wichtig ist, dass oft nicht der einfache Weg der Richtige ist. Eltern müssen ihren Kindern zutrauen schenken, dass sie auch **ohne die vermeintlichen Helfer, in ihrer Umwelt, bestehen können**. Unser Sicherheitsbedürfnis ist extrem hoch, dadurch nehmen wir den Kindern viele Aufgaben ab, die sie für ihre Entwicklung dringend benötigen.“

### 5. Geräteanschaffung verzögern (n=7)

„Elternarbeit zum Thema bereits ab Geburt; regelmäßige Elternabende in Kigas und Schulen zum Thema nicht nur Theorie und Fakten, sondern praktische Bilder finden> Was passiert, wenn mein Kind den PC als Spielzeug nutzen lernt und es später kein Arbeitsgerät mehr werden kann. Die Kinder so lange wie möglich vor digitalen Medien schützen./**eigenes Smartphone frühestens mit 14 Jahren**.“

„Keine digitalen Medien vor dem 12. Lebensjahr. Kein Smartphone vor 14. Kein Fernsehen. Kein Radio und Hörspiele nur wenn es nötig ist.“

### 6. Abwehrhaltung, unerwünschter Einmischung (n=2)

„Für die Zukunft scheint mir die größte Herausforderung darin zu bestehen, dass die **Lehrer und Lehrerinnen nicht zu sehr in die Erziehung der Kinder durch die Eltern einmischen** (Installation von Programmen auf Schüler\*innen Geräten)“

„Ein wichtiges Thema an unserer Schule ist gerade in der Unterstufe die Zusammenarbeit mit den Eltern. Da stoßen wir immer wieder auf Schwierigkeiten, da diese sich nicht in ihre Erziehung reinreden lassen wollen. Diese Eltern sind leider auch nicht bereit, an den Informationsabenden teilzunehmen. Wie damit umgegangen werden kann, damit die Kinder entsprechend geschützt werden, wäre noch eine Frage. Hier besteht noch Weiterbildungsbedarf.Einschränkung“

### 7. Qualifikation Erwachsene für Verständnis kindlicher Lebenswelt (n=1)

„Die Möglichkeit der Medienerziehung sollte es vor allem auch in Form von Weiterbildung etc., für Erwachsene geben, damit **sie wissen, womit ihre Kinder spielen bzw.in welchen Welten sie sich bewegen**.“

### 8. Bedeutung reales Welterleben der Kinder/Nutzung einschränken/weitere (n=25)

„Viel mehr Beobachten und Verstehen und Lernen über die Entwicklung der Kinder in verschiedenen Altersstufen. Gründliche Ausbildung bzw. regelmäßige Fortbildung eigentlich aller Erwachsenen über das, was bei den Kindern physisch und seelisch durch den Umgang mit Medien passiert, vor allen Dingen in den frühen Altersstufen. Ich rede vor allem von den technischen bzw. digitalen Medien. Dass in den Kindergärten Computer Pflicht sein sollen, ist eine absolut untragbare Idiotie und zeugt von allergrößtem Nachholbedarf“

„Freiräume tatsächlich schaffen – also klare zeiträume in schulen und kindergärten OHNE nutzung digitaler medien.vnotfalls erzwingen durch regelungen. mehr mut zum NEIN. wir brauchen menschen, die sich in die augen schauen, mit dem herzen fühlen und in wahrhaftigkeit leben – das braucht ganz viel bewusstsein und zuarbeit! ich wünsche mir viel mehr klarheit und deutlichkeit bei eltern und pädagogen, vor allem was die risikien und schäden angeht!“

„Ich sehe es als große Herausforderung der Zukunft an, dass die Eltern den Kindern Zeit geben zu spielen und Stille erleben zu lassen.“

**Vergleich.** Im Vergleich zwischen den Ergebnissen der Eltern- und der Fachkräftebefragung fällt zunächst auf, dass sich *Abbildung 83* und *Abbildung 86* zur Frage, welche Aktivitäten der Elternzusammenarbeit in welchem Alter für sinnvoll erachtet werden, **sehr ähnlich sehen**. Von beiden Gruppen der Befragten werden die meisten Aktivitäten über ein sehr breites Altersspektrum hin für sinnvoll gehalten. Die Kurvenverläufe unterscheiden sich zwar in Einzelheiten, aber die Übereinstimmungen überwiegen. Die Eltern messen im Vergleich der **technischen Unterstützung eine höhere Relevanz** bei. Eine Erklärung hierfür könnte folgende sein: Viele Fachkräfte streben an, die Kinder vollständig von Bildschirmmedien fernzuhalten, sodass es dann auch keine technischen Begrenzungen brauche. Dagegen vollzieht sich Medienerziehung im Elternhaus möglicherweise auch in Waldorf-KiTs zunehmend stärker im Spannungsfeld von Alltagsbewältigung und medienerzieherischer Einstellung, z.B. wenn sich die Nutzung nicht ganz vermeiden lässt, wenn ältere Geschwister Medien nutzen und Geräte ungesichert herumliegen lassen zugänglich sind, wenn der Bildschirm in Stresssituationen als Babysitter verwendet wird, dann könnten technischen Schutzoptionen eine Rolle zur Schadensbegrenzung spielen.

**Wird technische Unterstützung wirklich so selten umgesetzt?** Aus Platzgründen wurde entschieden, nur eine von insgesamt fünf verschiedenen Aktivitäten aus dem ursprünglichen größeren Item-Pool (der eher technischen Elternzusammenarbeit) in die MünDig-Studie aufzunehmen. So lässt sich nicht ausschließen, dass die sehr geringen Umsetzungswerte bei den Fachkräften auch darauf zurückgehen, dass eben fünf Beispielaktivitäten für die pädagogische Elternzusammenarbeit und -unterstützung genannt waren, gegenüber nur einer technischen. Hier wäre in einer Folgeuntersuchung ein anderes Verhältnis von mindestens zwei technischen und vier pädagogischen Items sinnvoll.

Überraschend zeigte sich, dass „Eltern bei der Erarbeitung eines Medienkonzepts einbeziehen“ erst so spät als sinnvoll erachtet wurde. Weniger als ein Viertel der befragten Eltern und Fachkräfte befürworten dies für Dreijährige. Warum haben hier nicht wie erwartet fast alle Fachkräfte eine Sinnhaftigkeit angegeben? Eine Erklärung könnte möglicherweise sein, dass viele Befragte zwar die Beteiligung der Eltern am Medienkonzept einer Einrichtung prinzipiell begrüßen würden, aber im Kindergartenalter noch keine Notwendigkeit gesehen wird, ein solches Konzept überhaupt zu erstellen.

**Einstellungen und Praxis im Verhältnis zu den konzeptionellen Überlegungen.** Auf der Einstellungsebene (Was ist sinnvoll?) haben Waldorf-Fachkräfte und Eltern prinzipiell Angaben gemacht, die sehr gut mit der Schaffung einer entwicklungsförderlichen Umgebung zusammenpassen. Insbesondere die Unterstützung von Eltern im Prozess auf dem Weg zu Absprachen zwischen den Familien einer Klasse oder KiTa-Gruppe erscheint besonders zielführend. Im Überblick betrachtet ist es durchaus überraschend, dass Eltern sich Unterstützung und Zusammenarbeit im Bereich Medienbildung und -erziehung in einem so hohen Ausmaß wünschen. Im „Stages of change“-Modell von (Prochaska et al., 1992) sind die Entwicklung eines Problembewusstseins und einer Änderungsabsicht bereits der erste und zweite Schritt auf dem Weg zur Veränderung, zuvor wird noch gar kein Problem gesehen. Dass so viele Eltern von sich aussagen, sie hätten gern mehr Beratung, zeugt von einer hohen Reflexionsfähigkeit und einer Änderungsabsicht, die wir in diesem Ausmaß nicht vermutet hätten. Insofern liegen insgesamt gute Bedingungen für eine gelingende medienbezogene Elternzusammenarbeit vor. Die Freitextfelder deuten aber auf ein Problem hin, was das Bewirken von Verhaltensänderungen erschweren könnte: Viele Fachkräfte wollen Eltern tendenziell kognitiv basiert die Gründe dafür vermitteln, warum eine spätere Geräteanschaffung, weniger Bildschirmmedienkonsum und mehr echtes Leben für Kinder ein Gewinn wäre. Wie erwähnt ist oftmals nicht das Warum, sondern das Wie die Hürde, an der Eltern im Alltag scheitern: Wie gelingt es, einen stressarmen, bildschirmreduzierten Alltag mit Kindern zu gestalten? Ein etwaiger hoher Anspruch von Waldorf-Fachkräften an elterliches Verhalten kann auch überfordern. Es überrascht und erscheint auch schlecht begründbar, dass die Kurve für die „Förderung bildschirmfreier Freizeitalternativen“ bei unter 50% Zustimmung bei den Fachkräften startet. Tatsächlich wäre u.E. es sinnvoll, mit dieser Art der Eltern-Unterstützung bereits ab Geburt oder sogar vor der Geburt zu beginnen, wie es ja auch im schon mehrfach erwähnten Positionspapier der GAIMH (2022) gefordert wird, da diese Strategie als wirkungsvoller im Vergleich zu einer „Risiken-Aufklärung“ erachtet wird. In einigen Fällen könnten dabei Kompromisslösungen anstatt der „perfekten Lösung“ zielführender sein. Das kann heißen, als Ersatz für den Bildschirm als Babysitter auch mal ein Hörbuch vorzuschlagen, wohl wissend, dass eine freie Erzählung noch besser wäre – nur eben in der Situation, in der ein Babysitter-Notstand herrscht, leider keine realistische Option darstellt. Dazu passt das Motto der amerikanischen Entwicklungspsychologie-Professorin Diane Levin:

*„I have stopped trying to tell parents to make it perfekt. I just try to show them ways to make it a little less bad.“<sup>161</sup>*

161 Personal communication.

## Literaturverzeichnis

- AAP Council on Communications and Media (2013). Policy Statement. Children, Adolescents, and the Media. *Pediatrics*, 132(5), 958–961.
- Barr, R., Kirkorian, H., Radesky, J., Coyne, S., Nichols, D., Blanchfield, O., Rusnak, S., Stockdale, L., Ribner, A., Durnez, J., Epstein, M., Heimann, M., Koch, F.-S., Sundqvist, A., Birberg-Thornberg, U., Konrad, C., Slussareff, M., Bus, A., Bellagamba, F. & Fitzpatrick, C. (2020). Beyond Screen Time: A Synergistic Approach to a More Comprehensive Assessment of Family Media Exposure During Early Childhood. *Frontiers in Psychology*, 11, 1283. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01283>.
- Barz, H. (Hrsg.). (2019). *Bildung und Schule – Elternstudie 2019: Einstellungen von Eltern in Deutschland zur Schulpolitik*. Waxmann.
- Beland, L.-P. & Murphy, R. (2016). Ill Communication: Technology, distraction & student performance. *Labour Economics*, 41, 61–76. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2016.04.004>.
- Bleckmann, P & Mößle, T (2014). Position zu Problemdimensionen und Präventionsstrategien der Bildschirmnutzung. *Sucht*, 60(4), 235–247.
- Bleckmann, P & PEMBERGER, B. (2021). Bildung und Digitalisierung. Technikfolgenabschätzung und die Entzauberung „digitaler Bildung“ in Theorie und Praxis. In F. Schmiedchen, K.P. Kratzer, J. Link, H. Stapf-Finé (Hrsg.), *Wie wir leben wollen. Kompendium zu Technikfolgen von Digitalisierung, Vernetzung und Künstlicher Intelligenz*. (S. 191–210). Logos Verlag.
- Bleckmann, P. & Nartschenko, V. (2019). Kampf um die Medienhoheit im Kinderzimmer – Schule als Teil der Lösung oder als Teil des Problems? In H. Barz (Hrsg.), *Bildung und Schule - Elternstudie 2019: Einstellungen von Eltern in Deutschland zur Schulpolitik*. (S. 83–94). Waxmann.
- Böcking, S. (2006). Elterlicher Umgang mit kindlicher Fernsehnutzung: Test einer deutsch-sprachigen Skala und erste Befunde für die Deutschschweiz. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 54, 599–619.
- Brodbeck, H. (2020). *Entwicklungsfelder für die Rudolf Steiner Schulen (Triangulationsstudie) [Folienpräsentation]*. [Online]. <https://strathclyde.academia.edu/HeinzBrodbeck>.
- Brown, A. (2011). Media use by children younger than 2 years. *Pediatrics*, 128(5), 1040–1045. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-1753>.
- Eder, S. & Hoppe, I. (2015). *Gemeinsame Sache machen – Eltern als Partner der Leseförderung in der Schulanfangsphase*. Verlag.
- Eggert, S., Oberlinner, A., Pfaff-Rüdiger, S. & Drexler, A. (2021). *FAMILIE DIGITAL GESTALTEN: FaMeMo – eine Langzeitstudie zur Bedeutung digitaler Medien in Familien mit jungen Kindern*. kopaed.
- Engzell, P., Frey, A. & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proc Natl Acad Sci U S A*, 118(17), e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>.
- German-Speaking Association for Infant Mental Health (2022). *Positionspapier „Digitale Medien und frühe Kindheit“ – Forschungsstand, Wirkungen und Empfehlungen*. Quelle?
- Grobbin, A. (2016). *Digitale Medien: Beratungs-, Handlungs- und Regulierungsbedarf aus Elternperspektive*. Abschlussbericht Deutsches Jugendinstitut. <https://www.dji.de/en/media/literature-search/detailansicht/literatur/23188-digitale-medien-beratungs-handlungs-und-regulierungsbedarf-aus-elternperspektive.html>.
- Hammerstein, S., König, C., Dreisoerner, T. & Frey, A. (2021). *Effects of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement – A Systematic Review*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/mcnvk>.
- heise online (2022). *Safer Internet Day: Die 3-6-9-12-Regel: Gerne wird von der Medienkompetenz geredet, doch wo liegen die Grenzen zur Medienüberflutung, die die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beeinträchtigt?* <https://www.heise.de/newsticker/meldung/Safer-Internet-Day-Die-3-6-9-12-Regel-4298375.html>.
- Hurrelmann, B. (1996). *Familienmitglied Fernsehen. Fernsehgebrauch und Probleme der Fernseherziehung in verschiedenen Familienformen*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen. Bd. 20. Opladen.
- 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*. [https://www.mpfs.de/fileadmin/user\\_upload/lfk\\_miniKIM\\_2020\\_211020\\_WEB\\_barrierefrei.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/user_upload/lfk_miniKIM_2020_211020_WEB_barrierefrei.pdf).
- Koch, S.C., Herbert, B.M. & Bleckmann, P. (2017). Leiblichkeit und die Sinne im digitalen Zeitalter: Gefahren der Überreizung, Verkümmern und Inkongruenz. In J. Weinzirl, P. Lutzker & P. Heusser (Hrsg.), *Bedeutung und Gefährdung der Sinne im digitalen Zeitalter: Wittener Kolloquium für Humanismus, Medizin und Philosophie*. Band 5. (S. 81–114). Königshausen & Neumann.

- Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A., Naab, T., Urlen, M. & Winklhofer, U. (2020). *Kind sein in Zeiten von Corona: Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während des Lockdowns im Frühjahr 2020*. München. Deutsches Jugendinstitut. [https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/views\\_filebrowser/v2\\_guglhoerrudan\\_kind\\_sein\\_familienfreundliches\\_studieren.pdf](https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/views_filebrowser/v2_guglhoerrudan_kind_sein_familienfreundliches_studieren.pdf).
- Lee, K. (2003). So What Do Parents Want and Expect from a Technology Education Programme? – An Exploration, 13, 105–115. <https://doi.org/10.1023/A:1024186332434>.
- Livingstone, S., Blum-Ross, A. & Dongmiao, Z. (Hrsg.). (2018). *What do parents think and do, about their children's online privacy? – Parenting for a digital future: Survey report 3*. Department of Media and Communications, The London School of Economics and Political Science. [http://eprints.lse.ac.uk/87954/1/Livingstone\\_Parenting%20Digital%20Survey%20Report%203\\_Published.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/87954/1/Livingstone_Parenting%20Digital%20Survey%20Report%203_Published.pdf).
- LVR Zentrum für Medien und Bildung (2021). *Medienkompetenzrahmen NRW*. <https://medienkompetenzrahmen.nrw/>.
- McDaniel, B.T. & Radesky, J.S. (2018). Technoference: Parent Distraction With Technology and Associations With Child Behavior Problems. *Child Development*, 89 (1), 100–109. <https://doi.org/10.1111/cdev.12822>.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2019). *KIM-Studie 2018 Kindheit, Internet, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2018/>.
- Mettler-von Meibom, B. (1995). Handlungsstrategien von Müttern bei ausuferndem Medienangebot oder: „Jetzt muss man immer diskutieren, wie und warum nicht“. Essen.
- 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]*. Nomos Verlag.
- Mößle, T. & Bleckmann, P. (2015, 23. 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 Conference.
- Nathanson, A.I. (1999). Identifying and Explaining the Relationship Between Parental Mediation and Children's Aggression. *Communication Research*, 26(2), 124–143.
- Projektbüro SCHAU HIN (2022). *Wie viel ist gut für dich? Feste Bildschirmzeiten gemeinsam vereinbaren*. <https://www.schau-hin.info/grundlagen/medienzeiten-feste-bildschirmzeiten-fuer-kinder-vereinbaren>.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2014.10.001>.
- Reckert, T. (2019). Bildung und Medien. Die Perspektive eines Kinder- und Jugendarztes. In P. Bleckmann & R. Lanckau (Hrsg.), *Digitale Medien und Unterricht*. Beltz.
- 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](https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Praevention/Berichte/Kurzbericht_BLIKK_Medien.pdf).
- Stange, W. (2013). Präventions- und Bildungsketten – Elternarbeit als Netzwerkaufgabe. In W. Stange (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Praxisbuch zur Elternarbeit*. (S. 17–70). Springer VS.
- 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). Waxmann.
- Tietze, W. & Rossbach, H.-G. (1994). Medienalltag in Familien. Lebenswelten, Lebensstile und Mediennutzung von Kindern. In D. Jugendinstitut (Hrsg.), *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen*. Leske und Budrich.
- Tisseron, S. (2013). 3-6-9-12 *Apprivoiser les écrans et grandir. èrès*.
- Valkenburg, P.M., Krcmar, M., Peeters, A.L. & Marseille, N.M. (1999). Developing a scale to assess three styles of television mediation: „Instructive mediation“, „restrictive media“ and „social covieing“. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43, 52–66.
- Vanderloo, L.M. (2014). Screen-viewing among preschoolers in childcare – a systematic review. *BMC Pediatrics*, 14(1).
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.013>.