

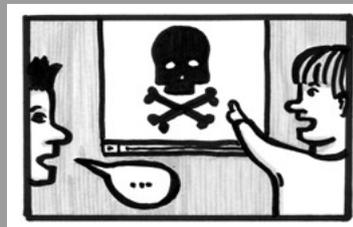
6.10 Verarbeitung belastender Medienerlebnisse unterstützen als Bestandteil von Medienbildung: Hintergründe und Ergebnisse der MünDig Fachkräfte- und Elternbefragung Waldorf

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

Pädagogische Fachkräfte¹⁷¹



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



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



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



*spielen und
reflektieren
gemeinsam
Computerspielszenen*



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



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

171 In der MünDig-Studie abgefragte Beispielaktivitäten des Bereichs „Verarbeitung belastender Medienerlebnisse“.

Einführung und theoretische Einbettung zum Bereich „Verarbeitung belastender Medienerlebnisse“¹⁷¹

Das folgende Kapitel behandelt die Unterstützung von Kindern bei der Verarbeitung belastender Medienerlebnisse.

Vorschau auf die Kapitelinhalte. Vor der Vorstellung der Ergebnisse der MünDig-Studie (Abschnitt 6.10.1 für Fachkräfte, Abschnitt 6.10.2 für Eltern) und deren Diskussion wird bei der Darstellung eines theoretischen Bezugsrahmens zunächst auf die Bedeutung des „Lebensweltbezugs“ in Bildungseinrichtungen eingegangen und Überlegungen für eine Bezugnahme auf die mediale Lebenswelt von Kindern in KiTas formuliert. Mit Lebensweltbezug ist die Herstellung einer Verbindung zwischen den unterschiedlichen Settings gemeint, in denen auch kleine Kinder heute bereits aufwachsen. Im Anschluss wird mit Fokus auf das Kindergartenalter (0 bis sechs Jahre) beschrieben, welche auffälligen Verhaltensweisen Kinder im Zusammenhang mit Medienerlebnissen möglicherweise zeigen könnten – also Verhaltensweisen, die als Indikatoren dafür gesehen werden können, dass eine Unterstützung bei der Verarbeitung notwendig sein könnte. An die Problembeschreibung schließen sich Lösungsansätze an, unter anderem das DIAEDI-Modell von Zimmer und Zimmer (2020), das für die Verarbeitung von sowohl als belastend als auch als unbelastend eingeschätzten Medienerlebnissen hilfreich sein kann. Die anschließend formulierten Impulsfragen können weiterhin den Austausch über das Thema „Verarbeitung belastender Medienerlebnisse“, etwa in KiTa- und Schulteams, anregen. Zum Schluss wird eine Übersicht über einen erweiterten Item-Pool von insgesamt elf Items zur Abfrage von Unterstützungsmaßnahmen zur Verarbeitung belastender Medienerlebnisse gegeben, aus denen sechs für die Abfrage in der MünDig-Studie ausgewählt wurden.

Lebensweltbezug und Sozialraumorientierung: Seit der Novellierung des Sozialgesetzbuchs VIII im Jahr 2008 ist die Orientierung von KiTas an den Bedingungen des „geografischen, emotionalen und mit Beziehungen gestalteten Raums“ und damit die Zusammenarbeit und Vernetzung zwischen Betreuungspersonen und Erziehungsberechtigten zum Wohl des Kindes und „zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses“ ein gesetzlich verankerter Auftrag (§ 22a SGB VIII, „Förderung in Tageseinrichtungen“). Das bedeutet aber nicht, dass alle Handlungsmuster, die Kinder in ihrem Alltag erleben, ebenfalls in KiTas integriert werden müssen. Dies soll exemplarisch an einem Beispiel zur Gesundheitserziehung verdeutlicht und in einem weiteren Schritt auf die Medienerziehung abgeleitet werden.

Der Konsum ungesunder Nahrungsmittel wie stark gesüßter Getränke oder stark salz- und fetthaltiger Speisen, z.B. Pommes frites oder Cola, gehört in der Lebenswelt vieler Kleinkinder zum Alltag. In Bildungseinrichtungen kann beispielsweise hierauf reagiert werden, indem gesunde Nahrungsmittel und Getränke für Kinder zur Verfügung stehen, Kinder etwa bei der Beschaffung und Zubereitung gesunder Speisen mit einbezogen oder über gesunde Ernährung aufklärungsbasiert informiert werden. Dadurch werden zu den etwaigen ungesunden Ernährungsmustern aus dem Elternhaus Alternativen angeboten und neue Handlungsmuster in die kindliche Lebenswelt eingebracht. An diesem Beispiel zur Gesundheitserziehung zeigt sich, dass die Bezugnahme auf die Lebenswelt eines Kindes nicht gleichzusetzen ist mit dem Ausagieren und der Umsetzung gleicher Handlungsmuster wie im Sozialraum oder Elternhaus der Kinder: Es scheint im Rahmen dieses gesundheitspädagogischen Beispiels nicht sinnvoll, das Essen von Pommes oder das Trinken von Cola in der KiTa oder der Schule anzubieten. Mit Bezugnahme auf den Bereich der Medienerziehung lässt sich damit klar sagen, dass die Bezugnahme auf die kindliche Lebenswelt demnach auch nicht bedeutet, dass Filme angeschaut, Computerspiele gespielt oder andere familiäre Bildschirmgewohnheiten in Bildungseinrichtungen umgesetzt werden sollten. Die Autor:innen haben an anderer Stelle dargelegt (s. Kapitel 6.9 sowie Bleckmann et al., 2021), dass in der Gesamtschau einzelner Nachweise kurzfristig förderlicher Wirkungen bei Vorliegen vielfacher Belege für langfristig negative Auswirkungen von Bildschirmmediennutzung im Kindergartenalter deren Einsatz aus entwicklungspsychologischer Sicht nicht empfehlenswert bzw. nicht „zum Wohle des Kindes“ ist. Deshalb erscheint in einem weiteren logischen Schritt die Bildschirmmediennutzung auch in KiTas sowohl auf entwicklungspsychologischer Grundlage auch vor dem Hintergrund der gesetzlich vorgeschriebenen „Lebensweltorientierung“ also nicht sinnvoll bzw. empfehlenswert. Die Auseinandersetzung von Fachkräften mit der digitalen und medialen Lebenswelt von Kindern und deren Einbezug in den pädagogischen Alltag ist dennoch essenziell.

¹⁷¹ Das Kapitel stammt aus dem Berichtsband „MünDig Studie Waldorf“. Er 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/>).

Verhaltensweisen von Kindern im Zusammenhang mit (Bildschirm-)Medienerlebnissen. Medienerlebnisse, aktuelle Figuren und Handlungsabläufe aus populären Serien, Filmen oder Computerspielen spielen in Bildungseinrichtungen eine große Rolle. Kinder greifen dies oft im Spiel auf und setzen sich so mit den gesehenen Inhalten auseinander. Diane Levin (2016) beschreibt, dass beim kindlichen „Aus2 spielen“ von Medienerlebnissen etwa kreatives Spiel verdrängt werden kann:

„when children [...] play, they often imitate scripts and characters that they have seen on screens (e.g., princesses and superheroes), rather than developing creative play based on their own experiences and needs, because this is the content they have to bring to their play. Many of today's toys are highly structured replicas of what children see on screens. These toys further channel children into narrow, media-linked, imitative play, rather than the kind of creative play facilitated by more open-ended materials that can be used in many ways.“ (Diane Levin, 2016)¹⁷²

Identifikation mit Medienheld:innen. Häufig identifizieren sich Kinder mit Held:innen aus Filmen und Computerspielen. Dabei gibt es zwei eher disparate Forschungstraditionen. Auf der einen Seite stehen die mit einer solchen Identifikation oder – allgemeiner – mit der hohen Bedeutung bestimmter Medienvorlieben einhergehenden Probleme im Vordergrund: So ist beispielsweise zu beachten, dass nicht nur die Identifikation mit „bösen Held:innen“, sondern auch die Identifikation mit Superheld:innen, die von vielen Erwachsenen als positive Rollenvorbilder wahrgenommen werden, bei Kindern im Kindergartenalter mit verstärkt aggressiven Verhaltensweisen assoziiert sein kann (Coyne et al., 2017). Ward & Aubrey (2017) formulieren die Hypothese, dass Kinder sich einfache Botschaften („Gewalt ist ein legitimes Problemlöseverhalten“) von den Superheld:innen als Vorbilder abschauen, nicht aber die komplexeren Botschaften („... nur wenn alle friedlichen Möglichkeiten der Problemlösung bereits ausgeschöpft sind“). Weiterhin werden viele gender- und hautfarben-bezogene Stereotype in Filmen und Computerspielen dargeboten, was Einflüsse auf die Entstehung bzw. Verfestigung dieser Stereotype in den Einstellungen von Kindern und Jugendlichen haben kann (Ward & Aubrey, 2017). Hinzu kommt, dass die Vorbilder oftmals aus Medienproduktionen stammen, die gemäß der gängigen Alterseinstufungen nach USK und FSK als „entwicklungsgefährdend“ für junge Zielgruppen eingestuft werden. Beispielsweise gab bereits vor zehn Jahren bei unter Zehnjährigen mit eigener Spielkonsole im Zimmer jedes sechste Kind an, Computerspiele ab 16 Jahren zu spielen, jedes achte Kind sogar Spiele ab 18 Jahre (Mößle, 2012). Als Konsequenz für pädagogische Fachkräfte ergibt sich demnach die Aufgabe, Eltern für die mit der Identifikation mit bestimmten Film- und Computerspielhelden:innen verbundenen Probleme zu sensibilisieren, damit die Häufigkeit des Kontakts mit problematischen Medienfiguren im Elternhaus reduziert werden kann.

Auf der anderen Seite findet sich eine in der Forschungstradition der Medienpädagogik häufig verbreitete Haltung, bei der die positive Bedeutung von Medienheld:innen unterstrichen wird, allerdings weitestgehend ohne Anknüpfung an eine Wirkungsforschung bzw. die Untersuchung von Auswirkungen der Identifikation mit Medienheld:innen auf Identitätsbildung und langfristige Verhaltensweisen. So werden beispielsweise Medienheld:innen als „nicht nur präsent, sondern auch wichtig [...]“ bewertet: „Kinder suchen sich ihre Helden selbstständig. Dabei werden die Figuren zu Helden gewählt, bei denen Parallelen zur eigenen Lebenssituation gezogen werden können. [...] Für Kinder hat grundsätzlich jede Figur Heldenpotential. [...] Die Helden geben den Kindern Kraft für ihren Alltag“ (Jöckel & Fleischer, 2005).

So werden Empfehlungen formuliert, dass Eltern, die oftmals zu wenig Verständnis für die wichtigen Medienheld:innen ihrer Kinder hätten, zu mehr Aufgeschlossenheit ermutigt werden müssten, wie es in einem Projekt für Eltern plus Kinder mit dem Titel „Die Eiskönigin & Co – Medienhelden gemeinsam entdecken“ konkretisiert wird (Kulcke, 2022).

Reale und virtuelle Held:innen – Angebote alternativer Heldenfiguren. Eine kindliche Auseinandersetzung mit den Held:innen kann für pädagogische Fachkräfte auch Anlass bieten, Einblick in die Themen Spannungsfelder und Bedürfnisse zu bekommen, mit denen ein Kind gerade stark beschäftigt ist. Dies bietet Fachkräften die Möglichkeit, andere Held:innen mit ähnlichen Eigenschaften ergänzend oder als alternative Identifikationsfiguren anzubieten. Einen solchen Ansatz verfolgte z.B. das erlebnispädagogisch orientierte Projekt „X-Peer – Jungen auf Identitätssuche zwischen virtuellen und realen Welten“ (Werner, 2012). In ähnlicher Weise wird auf das Potenzial der Erlebnispädagogik verwiesen, durch reale „Heldenerfahrungen“ den Sog virtueller Welten zu verringern (Birnthaler, 2010).

172 Für weiterführende Informationen dazu auch bei Levin (2013). Übersetzung: Wenn Kinder spielen, imitieren sie oft Skripte oder Charaktere, die sie auf Bildschirmen gesehen haben (z.B. Prinzessinnen oder Superhelden), statt kreatives Spiel auf Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen und Bedürfnisse zu entwickeln, weil sie diese Inhalte in ihr Spiel mit einbringen müssen. Viele Spielsachen der heutigen Zeit sind hochstrukturierte Nachbildungen dessen, was Kinder auf Bildschirmen sehen. Diese Spielsachen können zu einer weiteren Verengung des Spielverhaltens Richtung mediengebundenes, wiederholendes Spiel führen, anstelle der kreativen Spielformen, die durch offenere Materialien mit vielfachen Nutzungsmöglichkeiten eher unterstützt werden (Übersetzung Paula Bleckmann).

Lösungsansätze – Synthese der Betrachtung. In den Grundsätzen zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis zehn Jahren in KiTa-Betreuung und in Schulen des Primarbereichs in Nordrhein-Westfalen ist die Hilfe zur Verarbeitung von Medienerlebnissen als Aufgabe von pädagogischen Fachkräften explizit verankert (Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge, 2016), um nur ein Beispiel aus einem Bundesland zu nennen. Das DIAEDI-Phasenmodell (Zimmer & Zimmer, 2020), mit möglicher Anwendung in beiden oben ausgeführten Forschungstraditionen, schlägt bei der Beobachtung auffälliger, mit Medienerlebnissen im Zusammenhang stehender Verhaltensweisen von Kindern folgende Handlungsschritte vor:

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

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

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

Aufgreifen – medial gestützt oder anlassbezogen? Wie kann das Aufgreifen des Erlebten konkret aussehen? Das Medienerlebnis kann in der Bildungseinrichtung (zumindest in Teilen) wiederholt werden, also das Buch vorgelesen/angeschaut, das Hörspiel angehört, der Film angesehen oder das PC- oder Konsolen-Spiel gespielt werden: Hierzu gibt es Praxisbeispiele aus der o.g. medienpädagogischen Tradition, in der z.B. keine Einwände gegen das Anschauen von Action-Filmen im Kindergarten zu bestehen scheinen (Neuß, 1997). Dies scheint aber v.a. für jüngere Kinder nicht sinnvoll, vor allem mit Blick auf die Optionen, ohne Einsatz des betreffenden Mediums situationsabhängig und individuell, an Äußerungen und Verhaltensweisen der Kinder angeknüpft, auf Medienerlebnisse einzugehen. Die letztgenannte Vorgehensweise stellt weiterhin sicher, dass nicht unabsichtlich andere Kinder, die bisher keinen Kontakt zum betreffenden Film oder Computerspiel hatten, in der Bildungseinrichtung mit „problematischen Medienerlebnissen“ überhaupt erst in Kontakt kommen.

Verarbeitungsmöglichkeiten. Im Folgenden werden beispielhaft verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, wie die Unterstützung der Verarbeitung von Medienerlebnissen in der pädagogischen Praxis umsetzbar sein könnte:

- Verarbeitung durch **kreatives Gestalten** (z.B. Malen, Zeichnen, Plastizieren, Basteln, Bauen mit Sand oder Holz etc.);
- Verarbeitung im **freien Spiel** (vgl. aber unten die Unterscheidung zwischen verfestigendem und verlebendigendem Spiel). Hier kann es sinnvoll sein, mit Kindern Gegenstände zu basteln, die die Figuren aus dem Film/dem PC-Spiel etc. benötigen, z.B. Zauberstäbe, Lichtschwerter, Kapitänsmützen o.Ä.);
- Verarbeitung **durch Gespräche** unterstützen – individuell oder in der Gruppe: Für Kinder kann es hilfreich sein, von Erwachsenen Unterstützung für das Verständnis von belastenden Szenen zu erhalten;
- Verarbeitung **durch Bewegung** (z.B. Ausagieren im Freien);
- **Weitvermittlung an weitere unterstützende Institutionen/Personen in einem professionellen Hilfsnetzwerk** (z.B. Erziehungsberatungsstellen, kinder- und jugendpsychotherapeutische/heilpädagogische Praxen, Sozialbürgerhäuser).

Ängstigende reale Ereignisse – Schutz, emotionale Ehrlichkeit, Selbstwirksamkeit. Während für fiktio-
nale Medieninhalte ein Ziel darin bestehen kann und sollte, den Kontakt zu entwicklungsbeeinträchti-
genden Inhalten möglichst einzuschränken (vgl. Kapitel 6.8 zur Elternzusammenarbeit), kann es auch
reale Ereignisse in medialer Berichterstattung geben, die professionelle und kompetente Reaktionen
von Pädagog:innen erfordern. Im globalen Weltgeschehen treten immer wieder Ereignisse auf, die Ge-
fühle von Angst und Hilflosigkeit auslösen können – und das nicht nur bei Kindern und Jugendlichen. Je
weniger Einfluss diese Ereignisse direkt auf die Lebenswelt des Kindes haben, desto eher ist es möglich
und kann es empfehlenswert sein, zumindest kleinere Kinder davor zu schützen.

Im Folgenden schildern wir anhand von zwei Beispielen wichtige Aspekte bzw. Schritte beim Umgang
mit ängstigenden realen Ereignissen von Fachkräften an Bildungseinrichtungen. Die konkreten Beispie-
le sollen dabei lediglich Anregungscharakter haben und zum Transfer auf andere, aktuellere Ereignisse
und Situationen einladen.

Selbstwirksamkeit nach 9/11 in KiTas in den USA. Ein eindrückliches Beispiel für den Umgang mit einer
schwierigen Ausgangssituation wird aus einem Kindergarten in den USA geschildert (Levin, 2013): Eine
Erzieherin berichtet über die Dominanz von erschreckenden Zerstörungs-, Erstickungs-, und Brandsze-
narien in den Rollenspielen ihrer Gruppe in der Zeit nach dem Einsturz der Türme des World Trade Cen-
ter am 11.9.2001. Viele Kolleg:innen hätten in ihren Gruppen diese Spiele eingeschränkt oder verboten,
weil sie über Wochen durch diese Stimmung in der KiTa belastet waren. Die Erzieherin hingegen beob-
achtete aufmerksam, tröstete die Kinder und beschrieb einen Verwandlungsprozess der anfangs zerstö-
rungsorientierten Rollenspiele. Als Wendepunkt schildert sie den Zeitpunkt, als sie selbst als Suchhund
mit in das Spiel eingestiegen war und die Verschütteten zu bergen half. Nach und nach seien die Kinder
aus dem stereotypen Nachspielen in verschiedene Szenarien gelangt, in denen sie als Sanitäter:innen,
Feuerwehrleute, Ärzt:innen, Baggerführer:innen und eben besonders gerne als Suchhunde und Hun-
deführer:innen den Betroffenen Hilfe, Trost und Unterstützung gaben. Nach Levin ist dabei der Impuls
der Erzieherin positiv hervorzuheben, den Kindern eine Wendung des Spiels zu ermöglichen, nach der
nun Selbstwirksamkeitserleben in anderen, positiv besetzten Rollen möglich war. Stand anfangs nur zur
Wahl, Opfer oder Täter (also in diesem Fall Bomberpilot) zu sein, dann sei verständlich, warum Kinder
aufgrund des höheren Kontrollerlebens in der Täterrolle sich vorwiegend für diese Rolle entschieden
hätten.

COVID-19 altersgemäß besprechen, Gefühle nicht verschleiern oder unterdrücken. In der Newslet-
ter-Serie „Familienzeit gesund gestalten“ finden sich aus der Anfangszeit der Pandemie (April 2020) in
Form von Dialogen zwischen einem Erwachsenen und jeweils einem Kind im Kleinkind-, Kindergarten-,
Grundschul- und Jugend-Alter eine differenzierte Ausführung zu der Frage, wie erwachsene Bezugsp-
personen mit Kindern über ihre eigenen Sorgen und die der Kinder anlassbezogen, nicht beschönigend,
aber auch nicht dramatisierend ins Gespräch kommen könnten (Berufsverband der Kinder- und Jugend-
ärzte e. V., 2020).¹⁷³ Eine wichtige Empfehlung ist dabei, ähnlich wie beim oben ausgeführten DIAEDI-
Modell (Zimmer & Zimmer, 2020), zunächst genau zu beobachten, um nicht etwas zu thematisieren,
was für das Kind kein Thema ist, ebenso Sorgen aufzugreifen, Fehleinschätzungen zu korrigieren, vor
allem aber auch negative Gefühle auszusprechen, wenn keine direkte Möglichkeit zur Lösung des Pro-
blems gegeben scheint. Aufschlussreich ist dabei die Empfehlung der Kleinkindpsychologin Drⁱⁿ. von
Kalckreuth und der Präventionsberaterin Peter (2020), auch gegenüber sehr kleinen Kindern, die das
verbal noch nicht verstehen können, ehrlich die eigene emotionale Befindlichkeit auszudrücken. Als
Beispiel geben die Autorinnen folgende Äußerung gegenüber einem Kleinkind:

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

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

¹⁷³ Im Newsletter sind Eltern angesprochen, die Ratschläge sind jedoch auf andere erwachsene Bezugspersonen in KiTa und Schule übertragbar.

Impulsfragen. Folgende Fragen für Pädagog:innen/pädagogische Teams zur Thematik der Unterstützung von Kindern bei der Auseinandersetzung mit belastenden Medienerlebnissen können Impulse geben und bei der weiterführenden Auseinandersetzung mit dem Thema und den damit verbundenen Möglichkeiten zur Umsetzung in pädagogischen Settings hilfreich sein:

- Wie bringen wir das Bedürfnis einzelner Kinder, Erlebnisse im Spiel zu verarbeiten, in eine gute Balance mit dem Bedürfnis der Gruppe, die Bildungseinrichtung als sicheren Ort zu erleben?
- Welche Möglichkeiten der Verarbeitung neben dem Ausagieren im Rollenspiel bieten wir den Kindern an? Wie können Beispielaktivitäten wie Gespräche, Malen, Plastizieren der Figuren aus dem Spiel/der Serie oder Nachspielen von Medieninhalten im geschützten Rahmen umgesetzt werden?
- Welche Möglichkeiten sehen wir, Kinderspiele zu problematischen Themen in eine Richtung zu lenken, die eine positive Verarbeitung mit Selbstwirksamkeitserlebnissen statt eine negative Verarbeitung mit Kontrollverlust oder gar einer Re-Traumatisierung ermöglicht? Welche setzen wir davon schon um?
- Wie erkennen wir, ob sich beim Nachspielen von (Medien-)Erlebnissen eher stereotype Verhaltensweisen „festfahren“ oder ob sie sich durch das Rollenspiel aufweichen, verändern und damit bewältigbar werden? Wie können wir die Aufweichung der Stereotype unterstützen? Wie unterstützen wir Eltern, ihren Kindern einen Schutzraum zu ermöglichen?
- Welche Formen von Absprachen und Unterstützung helfen uns im Team, bei Medienberichten zu belastenden realen Ereignissen (Kriege, Naturkatastrophen etc.) die eigenen Emotionen zu bearbeiten und eine haltgebende Atmosphäre für die Kinder zu verwirklichen?
- Wie bilden wir uns weiter (jede:r allein, gemeinsam), um Einblicke in die medialen Lebenswelten der Kinder an unserer Einrichtung zu bekommen, damit wir Kinder besser bei der Verarbeitung unterstützen können?
- Welche Kooperationspartner:innen/Institutionen stehen uns bei weiteren Fragen zur Seite und können bei Bedarf weitere Hilfen einleiten/übernehmen?

Erweiterter Item-Pool. In *Tabelle 44* ist das ursprünglich breitere Spektrum an Beispielaktivitäten aufgelistet, aus denen eine Auswahl für die MünDig-Studie verwendet wurde. In der linken Spalte findet sich jeweils eine Aktivität mit Medien mit Bildschirm, in der rechten Spalte ohne Bildschirm.

Hilfe zur Verarbeitung belastender Medienerlebnisse mit Medien MIT Bildschirm Pädagogische Fachkräfte ...	Hilfe zur Verarbeitung belastender Medienerlebnisse mit Medien OHNE Bildschirm Pädagogische Fachkräfte ...
... schauen gemeinsam Filmszenen an und reden darüber	... ermutigen Kinder dazu, offen über Medien-erlebnisse zu sprechen
... regen zum Filmen eigener „gestellter“ Gewaltszenen (z.B. Ketchup als Blut) an	... ermutigen dazu, Bilder oder Plastiken zu Medienerlebnissen zu gestalten
... spielen und reflektieren gemeinsam Computerspielszenen	... bauen mit Kindern Jump´n-run-game-Parcours im realen Leben nach, vergleichen und reflektieren die Erlebnisse
... drehen mit Kindern Filme mit geänderten Skript (guter Ausgang)	... regen zu Rollenspielen zum Medienerlebnis an, die anders/gut ausgehen
	... ermöglichen Kindern Bewegung in der freien Natur zum Ausagieren aufgestauter Emotionen ohne Gefahr für andere Kinder
	... vermitteln individuelle Unterstützung (z.B. Therapie) für Kinder mit stark belastenden Medienerlebnissen
	... sensibilisieren Eltern für eine begleitete kindliche Bildschirmmediennutzung mit Vermeidung von oder zumindest Gesprächen über belastende Szenen

Tabelle 44 Erweiterter Item-Pool im Bereich „Verarbeitung belastender Medienerlebnisse“ der MünDig-Studie

6.10.1 Verarbeitung belastender Medienerlebnisse: 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 Waldorfbildungseinrichtungen im Bereich „Verarbeitung belastender Medienerlebnisse“, wobei sowohl die diesbezüglichen Einstellungen (Was ist in welchem Alter sinnvoll?, vgl. *Abbildung 96*) als auch in den zwei darauffolgenden Abbildungen die Praxis im Alltag der Fachkräfte in der Bildungseinrichtung (Was wird umgesetzt?) dargestellt ist. Dabei ist zu beachten, dass in zwei von drei der Abbildungen die Ergebnisse zusammengefasst für alle Befragten von der Krippe bis zur Oberstufe dargestellt sind¹⁷⁴, in einem Fall jedoch getrennt für sechs verschiedene Altersstufen (*Abbildung 98*). In allen Abbildungen sind Aktivitäten, die eine Verarbeitung belastender Medienerlebnisse unter Einsatz von Medien ohne Bildschirm ermöglichen, grün (als Kurve oder Balkendiagramm) und solche, in denen Medienerlebnisse unter Einsatz von Medien mit Bildschirm verarbeitet werden, lila dargestellt, um einen übergreifenden Vergleich zu ermöglichen.¹⁷⁵

In *Abbildung 96* sind die Antworten auf die Frage dargestellt, welche Beispielaktivitäten im Bereich „Verarbeitung belastender Medienerlebnisse“ die befragten Fachkräfte als sinnvoll erachten.¹⁷⁶ Die Abfrage erfolgte dabei so, dass jeder 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- wie in der Schulbefragung verwendet wurden (in der Legende sind jeweils zwei Häkchen ✓ gesetzt) ist durch eine Kurve in der Abbildung repräsentiert.

174 In Abschnitt 6.1.1 wird anhand einer detaillierten Auswertung begründet, inwiefern diese zusammengefasste Darstellung der Wiedergabe der vorliegenden deskriptiven Studienergebnisse gerechtfertigt erscheint. Dort werden exemplarisch für einen der 10 abgefragten Bereiche namentlich Produzieren und Präsentieren, neben einer für alle Fachkräfte von Krippe bis Oberstufe zusammengefassten Abbildung auch in zwei zusätzlichen Abbildungen die Ergebnisse getrennt für Kindergarten-Fachkräfte und für Oberstufenfachkräfte geschildert. Dabei zeigt sich, dass die Kurvenverläufe in allen drei Abbildungen sehr ähnlich sind. Entweder sind die medienbezogenen Einstellungen von Waldorffachkräften 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 Selbst einschätzung erfassten) eigenen technischen Fertigkeiten (vgl. 3.3.1) die Relevanz übergreifender Bildungsbereiche (vgl. 4.2.1) usw. vorherzusagen sein könnten, was eine für die Zukunft geplante, über deskriptive Darstellung hinausgehende Datenanalyse mit Methoden wie Clusteranalyse (vgl. u.a. Bachhaus et al. (2021)) oder nicht-parametrische bedingte Inferenzbäume (C-Trees, vgl. Strobl et al. (2009)) basierend auf dem Prinzip der rekursiven Partitionierung gewinnen könnte.

175 In der Befragung selbst gab es keine solche farbliche Unterscheidung. Alle Items wurden in derselben schwarz-weißen Darstellung präsentiert (s. 3.1.1).

176 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 Durchschnittpunkt der Gesamtheit von Kindern ohne besonderen Förderbedarf.“

C. Die konkrete Fragestellung: „10 von 10: Hilfe zur Verarbeitung belastender Medienerlebnisse. Welche Tätigkeiten von Lehrer/innen halten Sie für die Altersspanne der Kinder für sinnvoll? Antwortoptionen: für jedes der sechs Items (Beispielaktivitäten), „gar nicht“ oder „Einstellen einer Altersspanne („Sinnvolle Altersspanne der Kinder“) zwischen 0 und 18 Jahren mit dem Schieberegler.“

6.10.2 Verarbeitung belastender Erlebnisse: Ergebnisse 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 Kinder in welchem Alter im Bereich „Verarbeitung belastender Medienerlebnisse“ Recherchieren in ihren Bildungseinrichtungen sinnvollerweise nachgehen sollten, wurde in der Fachkräfte-, Eltern- und Schüler:innenbefragung in gleicher Form gestellt, mit minimalen Formulierungsänderungen. 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 zur Oberstufen-Eltern dargestellt. In *Abbildung 99* jedoch erfolgt die Darstellung getrennt nach Gruppen von Eltern, deren jüngstes Kind aufgrund des angegebenen Alters einer von 6 verschiedene Altersstufen (U3, Ü3, Klasse 1–3, Klasse 4–6, Klasse 7–9, Klasse 10–13) zugeordnet wurde¹⁷⁷.

177 Die Aufstellung 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 jüngeres Kind, das eine reformpädagogische Schule (im Kita-Fragebogen: Kita) (Waldorff/Menschen/sonst) besucht? Wenn Sie im Folgenden „In“ lesen, bezieht sich die Frage immer auf dieses Kind. Wenn Sie hingegen „Kinder“ lesen, sind Kinder im Allgemeinen gemeint. Für die Abbildung „Was sollten Kinder in welchem Alter tun“ wurde also die Formulierung „Kinder“ gewählt, für die Abbildung zur Bewertung der Zufriedenheit „In Kind“.

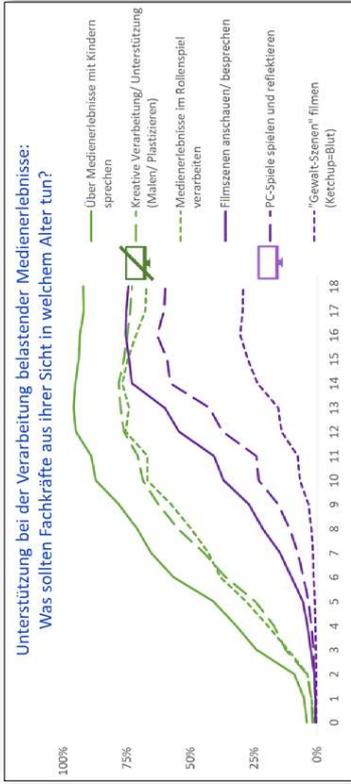


Abbildung 96 Was sollten Waldorff-Fachkräfte aus Ihrer Sicht in welchem Alter tun? Bereich „Verarbeitung belastender Medienerlebnisse“

Unterstützung bei der Verarbeitung von belastenden Medienerlebnissen	n	gar nicht	fehlend	abgefragt in Kita	abgefragt in Schule
... Ermütigung, offen über Medieneindrücke zu sprechen	450	9	17	✓	✓
... Ermütigung, Bilder oder Plastiken zu Medienerlebnissen zu gestalten	387	61	28	✓	✓
... Rollenspiele zum Medienelebnis anregen, die anders/gut ausgehen	400	45	31	✓	✓
... Anschauen der Filmszenen und darüber reden	364	93	19	✓	✓
... gemeinsames Spielen und Reflektieren von Computerspielszenen	300	152	24	✓	✓
... zum Filmen eigener „gestellter“ Gewaltszenen (z.B. Ketchup als Blut) anregen	141	310	26	✓	✓

Tabelle 45 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“; fehlende Werte und Abfrage in Kita-/Schul-Fragebogen, Bereich „Verarbeitung belastender Medienerlebnisse“ (sinnvoll Fachkräfte)

Wenngleich die Kurven insgesamt ähnliche Verläufe zeigen und die Kurven mit zunehmendem Alter höher werden und dann ab etwa 15 Jahren tendenziell stagnieren, zeigt *Abbildung 96*, dass die befragten Fachkräfte die einzelnen Beispieltätigkeiten in ihrer Sinnhaftigkeit im pädagogischen Alltag – während der Betreuungszeit oder während des Unterrichts – auch im Einzelnen unterschiedlich bewerten. Die drei Items mit Aktivität **ohne Bildschirm** (grüne Kurven) zeigen einen deutlich schnelleren und höheren Anstieg als diejenigen **Items mit Bildschirm** (lila Kurven). Auch innerhalb dieser beiden Kategorien der Items zeigen sich wiederum Unterschiede: Das Item „über Medieneindrücke mit Kindern sprechen“ erhält den höchsten Zuspruch von pädagogischen Fachkräften: Mit 65% sagen etwa zwei Drittel der Befragten, dass sie dieses Item im Alter von sieben Jahren sinnvoll finden. Ab einem Alter von zwölf bis 18 Jahren bewerten dies durchschnittlich 94% der Fachkräfte als sinnvoll (höchster Wert: 96% bei 13 Jahren, 92% bei 17 bzw. 18 Jahren). Die Beispieltätigkeiten ohne Bildschirm – „kreative Verarbeitung/Unterstützung (Malen/Plastizieren)“ sowie „Medienerlebnisse im Rollenspiel verarbeiten“ – zeigen sehr ähnliche Kurvenverläufe und Altersangaben: Im Alter von 0 bis sieben Jahren bleiben beide Kurven unter 50%, steigen dann deutlich an und erreichen ihre Höchstwerte im Alter von 14 Jahren (78% bei „kreative Verarbeitung/Unterstützung (Malen/Plastizieren)“, 77% bei „Medienerlebnisse im Rollenspiel verarbeiten“) und sinken dann leicht um 5 bzw. 10 Prozentpunkte bis zum Endalter bei 18 Jahren.

Die drei lila Kurven zeigen deutlich spätere Einstiegsalter als die grünen Kurven: So steigt etwa das Item „Filmszenen anschauen/besprechen“ erst im Alter von zwölf Jahren über 50%, das Item „PC-Spiele spielen und reflektieren“ im Alter von 14 Jahren. „Gewaltszenen filmen“ halten in keiner Altersstufe mehr als 30% der Fachkräfte für sinnvoll: 141 Befragte geben an, „Gewaltszenen filmen“ in irgendeiner Altersspanne sinnvoll zu finden, dahingegen 310 Befragte, dass sie dies „gar nicht“ sinnvoll fänden. Auch die

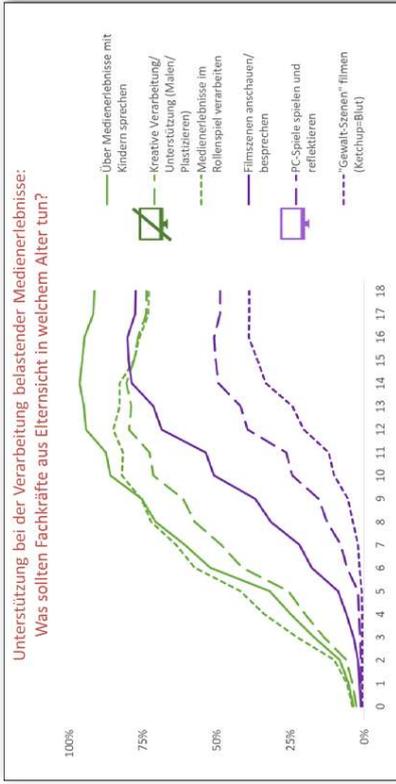


Abbildung 99 Was sollten Waldorff-Fachkräfte aus Elternsicht in welchem Alter tun? Bereich „Verarbeitung belastender Medienerlebnisse“

Unterstützung bei der Verarbeitung von Medienerlebnissen	n	gar nicht	fehlend	abgefragt in Kita	abgefragt in Schule
... Ermütigung, offen über Medieneindrücke zu sprechen	2300	36	110	✓	✓
... Ermütigung, Bilder oder Plastiken zu Medienerlebnissen zu gestalten	2009	321	116	✓	✓
... Rollenspiele zum Medienelebnis anregen, die anders/gut ausgehen	2148	151	147	✓	✓
... Anschauen der Filmszenen und darüber reden	2020	361	65	✓	✓
... gemeinsames Spielen und Reflektieren von Computerspielszenen	1332	1046	68	✓	✓
... Zum Filmen eigener „gestellter“ Gewaltszenen (z.B. Ketchup als Blut) anregen	1010	1380	56	✓	✓

Tabelle 46 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“; fehlende Werte und Abfrage in Kita-/Schul-Fragebogen, Bereich „Verarbeitung belastender Medienerlebnisse“ (sinnvoll Eltern)

Ergebnisse: Welche Beispieltätigkeiten sind sinnvoll? Grundsätzlich zeigen die Befragungsergebnisse der Eltern danach, was sie als Hilfe zur Verarbeitung belastender Medienerlebnisse in welchem Alter für sinnvoll halten, ähnlich wie auch bei den Fachkräften (*Abbildung 96*), dass Eltern vor allem die Beispieltätigkeiten mit Medien ohne Bildschirm mit steigendem Alter überwiegend als sinnvoll erachten. Teilweise finden sie auch mit fortschreitendem Alter Aktivitäten mit Medien mit Bildschirm sinnvoll. „Über Medieneindrücke mit Kindern sprechen“ erachten viele Eltern auch im Kindergartenalter bereits als sinnvoll, ebenso die beiden anderen Aktivitäten ohne Einsatz von Bildschirmmedien, nämlich „kreative Verarbeitung/Unterstützung (Malen/Plastizieren)“ sowie „Medienerlebnisse im Rollenspiel verarbeiten“. Der Höchstwert für die „kreative Verarbeitung/Unterstützung (Malen/Plastizieren)“ wird mit 81% der Eltern, die dies als sinnvoll ansehen, im Alter von 14 Jahren und bei „Medienerlebnisse im Rollenspiel verarbeiten“ mit 85% bei zwölf Jahren erreicht. Dahingegen werden die drei Beispieltätigkeiten mit Medien mit Bildschirm von einer hohen Anzahl der Befragten als gar nicht sinnvoll eingestuft: bei „Anschauen von Filmszenen und darüber reden“ sind dies 15% der Befragten, 44% bei „PC-Spiele spielen und reflektieren“ sowie 58% bei „Gewaltszenen filmen“. Diese Aktivitäten werden von einigen Eltern bereits im Grundschulalter, von einem höheren Anteil dann in der Mittel- und Oberstufe als sinnvoll angesehen.



an, (sehr) häufig Kindern bei der Verarbeitung von Medienerelebnissen mit Medien ohne Bildschirm zu unterstützen, sowie 10–15%, dies mit Medien ohne Bildschirm zu tun. Hingegen sinken die Häufigkeitswerte ab dem Schulalter und insbesondere ab Klasse 4 deutlich: Durchschnittlich geben lediglich 7% der Pädagog:innen der Klassen 1–13 an, häufig bzw. sehr häufig Schüler:innen unterstützend mit Medien ohne Bildschirm bei belastenden Medienerelebnissen zu begleiten, sowie durchschnittlich 2%, dies mit Medien mit Bildschirm zu tun. Die Unterstützung bei der Verarbeitung von Medienerelebnissen unter Einsatz von Medien mit Bildschirm wird dabei in den Klassen 1–3 am wenigsten umgesetzt, im Vergleich zu höheren Werten im KiTa- und insbesondere im Oberstufenalter.

Diskussion Fachkräftebefragung: Hilfe zur Verarbeitung belastender Medienerelebnisse.

In den Angaben der Waldorf-Fachkräfte drückt sich in der Tendenz eine Einstellung aus, bei der für jüngere Kinder die Hilfe zur Verarbeitung belastender Medienerebnisse zunächst ohne den Einsatz von Medien ohne Bildschirm erfolgen sollte. Der Einsatz von Bildschirmmedien zu diesem Zweck wird erstens sowohl im Hinblick auf die Dimension „Alter“ später als auch zweitens von einem geringeren Anteil der Fachkräfte befürwortet.

Dabei gibt es gar keine Kurven, die bereits im Krippenalter steil ansteigen. Auch im Kindergartenalter erreicht nur eine einzige Kurve, nämlich „über Medienerebnisse mit Kindern sprechen“ einen Wert über 50%. Die genauen Formulierungen im Fragebogen können womöglich erklären, weshalb dennoch ein geringer Anteil der Fachkräfte dies als sinnvoll erachtet: Die exakte Fragestellung war, ob Fachkräfte „Rollenspiele zum Medienerebnis anregen, die anders/gut ausgehen“. Das könnte bedeuten, dass Kinder zwar von sich aus Rollenspiele zu Medienerebnissen initiieren, aber die Fachkräfte dies nicht anregen, oder auch, dass zwar eine Anregung erfolgt, diese aber nicht mit einem Impuls von Seiten der Fachkräfte verbunden ist, das Rollenspiel in eine bestimmte Richtung zu lenken. Eine ähnliche Überlegung kann zu der Formulierung „Ermutigung, Bilder oder Plastiken zu Medienerebnissen zu gestalten“ angestellt werden. Ein weiteres unerwartetes Ergebnis ist, dass „Ermutigung, offen über Medienerebnisse zu sprechen“ von einem so hohen Anteil der befragten Waldorf-Fachkräfte erst so spät als sinnvoll angesehen wird, wenngleich dies eine in KITas realisierbare Praxisidee sein kann.

Die Angabe von 10% der Krippen-Fachkräfte und 15% der Kindergarten-Fachkräfte, sie würden „eher häufig“ oder „sehr häufig“ Bildschirmmedien einsetzen, um Kinder bei der Verarbeitung von Medienerebnissen zu unterstützen, erscheint erstaunlich hoch. Eine plausible Erklärungshypothese dafür könnte sein, dass das Item „Verarbeitung belastender Medienerebnisse mit Bildschirm“ von einigen oder allen dieser Fachkräfte so verstanden wurde, als ginge es darum, ob die betreffenden Medienerebnisse ihren Ursprung am Bildschirm haben (vgl. ausführlicher die vergleichende Diskussion am Ende des Kapitels).

Eltern für beide Bereiche an, dass ihre Kinder bei der Verarbeitung belastender Medienerebnisse zu selten unterstützt würden. In der Oberstufe sind dies sogar mehr als zwei Drittel der Eltern, die sich eine Bewertung zutrauen (also nicht „gar nicht“).

Vergleichende und übergreifende Diskussion Fachkräfte vs. Eltern.

Im Folgenden sollen zunächst Einschränkungen der Gültigkeit der Ergebnisse angerissen werden, insbesondere eine unklare Frageformulierung, die auf zwei Weisen interpretiert werden kann. Im nächsten Schritte werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Antworten der Eltern und der Fachkräfte betrachtet und im Anschluss die Bewertung aus Elternsicht auch mit Blick auf mögliche Kommunikationshemmnisse diskutiert. Zum Schluss erfolgt eine Bewertung der Praxis an Waldorf-Einrichtungen mit Bezug zum einleitenden Theorieteil.

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.

Verständnis der Formulierung „Verarbeitung von belastenden Erlebnissen mit Bildschirm“. Geht es um Verarbeiten von Erlebnissen, die sich auf ein Medium mit bzw. ohne Bildschirm beziehen, also wird ein Kind bei der Verarbeitung von ängstigenden Szenen aus einem Computerspiel, einem Film, einem Buch, einem Hörspiel unterstützt? Oder geht es um die Mittel, die im Prozess des Verarbeitens eingesetzt werden: ein Gespräch führen, eine (Online-)Selbsthilfegruppe besuchen, ein Bild malen, einen Film gemeinsam anschauen oder ein Computerspiel gemeinsam spielen. Schließlich könnte auch, ähnlich wie es für den Vertiefungsbereich „Analysieren und Reflektieren“ (Kapitel 6.5) angegeben ist, auch noch die Darstellung eines möglichen Endergebnisses mithilfe unterschiedlicher Medien erfolgen. Ein Bild malen, einen Film drehen, selbst ein Spiel programmieren wären hier mögliche Ausprägungen. Somit gibt es während drei verschiedener Phasen eine Unterscheidung zwischen „mit und ohne Bildschirm“. Daher kann vermutet werden, dass die Formulierung „Hilfe zur Verarbeitung belastender Medienerlebnisse mit Medien mit Bildschirm“ von vielen Befragten anders aufgefasst wurde als von den Studienautor:innen intendiert, nämlich als Verweis auf die Quelle des Medienerlebnisses. Das würde auch die hohen Werte der lila Balken im Krippen- und Kindergartenalter erklären. Da Waldorf-KiTa-Fachkräfte an anderer Stelle (Kapitel 6.7) angegeben haben, selbst keine Bildschirmmedien in der Betreuungszeit der Kinder einzusetzen, entstünde ansonsten ein hoher Widerspruch zur Angabe in *Abbildung 98*, es doch zu tun.

Lösungsmöglichkeiten für das Formulierungsproblem. In der dichotomen Abfrage der Praxis (Medien mit/ohne Bildschirm) könnten auch beide Unterscheidungen separat abgefragt werden, z.B. mit den folgenden Formulierungen:

1. *Wie häufig unterstützen Sie in Ihrem pädagogischen Alltag Kinder dabei, Erlebnisse zu verarbeiten, die **sie aus unterschiedlichen Medienangeboten mitbringen**, also ohne Bildschirm (z.B. Horrorbücher, Hörspiele, Kriegsberichterstattung in der Zeitung) bzw. aus Medienangeboten mit Bildschirm (z.B. Computerspiele, Filme, Soziale Medien)? Die Abfrage mit/ohne bezieht sich dabei auf die Quelle des belastenden Erlebnisses, die innerhalb oder oftmals auch außerhalb der Bildungseinrichtung liegen kann.*
2. *Wie häufig unterstützen Sie in Ihrem pädagogischen Alltag Kinder dabei, Erlebnisse **mithilfe unterschiedlicher Medien zu verarbeiten, die im Prozess der Verarbeitung zum Einsatz kommen**. Das können Medien ohne Bildschirm sein (Gespräch über das Erlebte, Rollenspiel, Bild malen, Plastizieren) oder Medien mit Bildschirm (ein eigenes PC-Spiel konfigurieren, einen „Fake-Horror-Film“ selbst drehen). Die Abfrage mit/ohne bezieht sich dabei auf das Medium, das im Prozess der Verarbeitung im Rahmen der Betreuungs-/Unterrichtszeit zum Einsatz kommt.*

Das würde jedoch den ohnehin schon langen Fragebogen noch zusätzlich verlängern, sodass eine Beschränkung auf die zweite Variante, jedoch in der beschriebenen Weise umformuliert, sinnvoll erscheint.

Vergleich der Eltern- und Fachkräfte-Angaben. Im Vergleich zwischen den Ergebnissen der Eltern- und der Fachkräftebefragung fällt zunächst auf, dass die **Kurvenverläufe sich stark ähneln**. Ein Unterschied besteht darin, dass zwei der Aktivitäten ohne Einsatz von Bildschirmmedien, nämlich „kreative Verarbeitung/Unterstützung (Malen/Plastizieren)“ sowie „Medienerlebnisse im Rollenspiel verarbeiten“ von Eltern tendenziell etwas früher als von den Fachkräften als sinnvoll eingeschätzt werden.

Bewertung aus Elternsicht. Etwa die Hälfte der Eltern macht die Angabe „weiß nicht“ bei der Frage nach der Bewertung der Praxis an der Bildungseinrichtung ihres Kindes. Im Vergleich zu den anderen abgefragten Bereichen (vgl. Kapitel 6.1–6.9) sind dies die höchsten Werte. Obgleich Fachkräfte es prin-

ziell sinnvoll finden, Kinder bei der Verarbeitung von Medienerlebnissen zu unterstützen, und sie es nach eigenen Angaben zwar nicht sehr häufig, aber doch gelegentlich tun, scheinen sie dies den Eltern gegenüber nur eingeschränkt zu kommunizieren. Entweder wird wenig kommuniziert, weil die Aktivität sich in kein Schulfach eindeutig einordnen lässt. Oder es handelt sich um eine absichtliche Auslassung: Fachkräfte könnten auch befürchten, das Verhältnis zu den Eltern zu beeinträchtigen, wenn sie darüber sprechen, dass Kinder belastende Medienerlebnisse aus ihrer Lebenswelt außerhalb der Schule mitbringen. Dies könnte von den Eltern als Vorwurf oder Kritik an der Erziehungspraxis im Elternhaus aufgefasst werden. Aus der Sicht der Prävention weiterer belastender Erlebnisse scheint aber gerade eine intensive Kommunikation empfehlenswert: Manche Eltern sind vielleicht gar nicht darüber informiert, dass und ggf. auch über welche Quellen außerhalb des Elternhauses ihre Kindern mit belastenden Medienerlebnissen in Kontakt kommen. Ein anderer, plausiblerer Grund für die fehlende Kommunikation über das Thema könnte darin liegen, dass Fachkräfte von Kindern mit der Bitte um Verschwiegenheit bestimmte Erlebnisse anvertraut bekommen haben könnten. Sofern nicht eine massive Gefährdung der Entwicklung des Kindes zu befürchten ist, kann es sinnvoll sein, diese Informationen nicht an die Eltern weiterzugeben, um wiederum das Vertrauensverhältnis zum Kind nicht zu untergraben.

Mit zunehmendem Alter der Kinder sehen Eltern immer deutlichere Defizite für beide Bereiche (mit und ohne Bildschirm). In den letzten beiden Altersstufen ab Klasse 7 sahen sogar zwei Drittel der Eltern, die sich eine Bewertung zutrauten, die Unterstützung ihrer Kinder bei der Verarbeitung belastender Medienerlebnisse als „zu selten“ an.

Bewertung von Praxis und Einstellungen aus theoretischer Perspektive. Während in vielen anderen Bereichen der Medienbildung die Einstellungen der Fachkräfte und Eltern wie auch die Praxis an Waldorf-Bildungseinrichtungen aus theoretischer Perspektive gut vertretbar erscheinen, bildet der Bereich „Hilfe zur Verarbeitung belastender Medienerlebnisse“ eine Ausnahme: Die Einstellung, im Krippen- und weitgehend auch noch im Kindergartenalter sei keine der genannten Beispielaktivitäten für die Verarbeitung sinnvoll, erscheint angesichts der oben aufgeführten Bezugnahme zur Lebenswelt der Kinder nicht verhältnismäßig zu sein. Höchstens könnte hier das Palmström-Argument wirksam werden („weil nicht sein kann, was nicht sein darf“), also der Wunsch der Befragten zum Ausdruck kommen, Kinder **sollten** im KiTa-Alter belastenden Medienerlebnissen nicht ausgesetzt sein, sodass entsprechend auch keine Unterstützung zu deren Verarbeitung als notwendig erachtet wird. Es liegen keine empirischen Daten dazu vor, in welchem Ausmaß Kinder in Waldorf-KiTas belastenden Medienerlebnissen ausgesetzt sind. Möglicherweise hätte eine offenere Abfrage zur Verarbeitung von Medienerlebnissen (ohne die Einschränkung, dass nur „belastende“ Erlebnisse gemeint sind) zu einer anderen Antwort geführt. So kann festgehalten werden, dass wenn ein kleines Kind ein belastendes Medienerlebnis erlebt hat, es auch in diesem Alter notwendigerweise Unterstützung bei der Verarbeitung benötigt. Dafür ist die Auseinandersetzung mit der kindlichen Lebenswelt – auch in Bezug auf Medien und Digitalität – unabdingbar.

Einblicke in digitale Lebenswelten gewinnen. Das muss nicht unbedingt bedeuten, dass Waldorf-Fachkräfte sich die Filme anschauen, die Spiele spielen oder die Smartphone-Apps nutzen müssen, die die Kinder nutzen bzw. denen sie ausgesetzt sind. Selbst eine kurze Auseinandersetzung mit digitalen Inhalten, gekoppelt mit der Recherche von übergreifenden Handlungssträngen und Produkteigenschaften, kann bereits ausreichen. Auch das Verhältnis zwischen Fachkraft und Kind kann davon profitieren, wenn das Kind bemerkt, dass die Fachkraft sich mit den „Medienheld:innen“ des Kindes tatsächlich auskennt, ihre Eigenschaften benennen oder ihren Werdegang nachzeichnen kann. Manche Ängste von Kindern können durch aufmerksame und informierte Fachkräfte gemindert werden, wenn diese etwa berichten, dass es am Ende doch noch gut ausgeht, und dem Kind dies erzählen. Manche Identifikationsfiguren haben weiterhin auch Eigenschaften, die von der Fachkraft als unterstützenswert angesehen werden, sodass die Figur (oder ihre Eigenschaft) bewusst als Vorbild aufgegriffen werden kann.

Abschließend werden zwei Zitate aus dem offenen Textfeld am Ende der MünDig-Umfrage angefügt, die sich auf dieses Kapitel beziehen:

„Die Auswirkungen der Mediennutzung zu Hause im Kindergarten verarbeiten zu lassen, im freien Rollenspiel.“

„Kinder im ersten Jahrsiebt sind oft überfordert, mit dem, was sie im Fernsehen sehen und die Bilder prägen und verfälschen ihre Sicht auf die Welt. Unverarbeitete Dinge erzeugen im Gruppenablauf oft Konflikte, da wie R. Steiner schon sagte, alles was reinkommt, wieder raus muss. Die Kinder verarbeiten Fernseh und Bilder von digitalen Spielen im Freispiel. Es ist oft ein erhöhtes Gewaltpotential zu beobachten und ein lahmlegen der eigenen Phantasie.“

Literaturverzeichnis

- Backhaus, K., Erichson, B., Gensler, S., Weiber, R. & Weiber, T. (2021). Cluster Analysis. In K. Backhaus, B. Erichson, S. Gensler, R. Weiber & T. Weiber (Hrsg.), *Multivariate Analysis* (S. 451–530). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32589-3_8
- Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte e. V. (2020). *Elterninfos in der Corona-Krise – Familienzeit gesund und positiv gestalten: Inder- und Jugendärzte im Netz*. <https://www.kinderaerzte-im-netz.de/news-archiv/meldung/article/elterninfos-in-der-corona-krise-familienzeit-gesund-und-positiv-gestalten/>
- Birnthaler, M. (2010). Medienprävention durch Erlebnispädagogik. In A. Neider (Hrsg.), *Flucht in virtuelle Welten? Reale Beziehungen mit Kindern gestalten*. Verlag Freies Geistesleben.
- Bleckmann, P., Denzl, E. & Streit, B. (2021). Medienmündig werden: Konzeptionelle und empirische Annäherungen an ein erweitertes Verständnis von Medienbildung jenseits vom Einsatz von Tablets in Kitas. *Frühe Kindheit*.
- § 22a Förderung in Tageseinrichtungen, Sozialgesetzbuch (SGB) - Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe (2022). https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/_22a.html
- Coyne, S. M., Stockdale, L., Linder, J. R., Nelson, D. A., Collier, K. M. & Essig, L. W. (2017). Pow! Boom! Kablam! Effects of Viewing Superhero Programs on Aggressive, Prosocial, and Defending Behaviors in Preschool Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0253-6>
- Jöckel, S. & Fleischer, S. (2005). *Heldenpower für den Alltag - Dem digitalen Heldentum auf der Spur* (medienconcret: Magazin für pädagogische Praxis). <https://www.medienconcret.de/news/heldenpower-fuer-den-alltag-dem-digitalen-heldentum-auf-der-spur.html>
- Kalckreuth v., B. & Peter, S. (2020). *Tages-Thema: Wenn Kinder Angst vor Corona haben – Ideen für Handeln und Erklären: Familienzeit gesund gestalten – Elterninfos in der Corona-Zeit* [Newsletter Nr. 3, 14. 04. 2020]. https://www.kinderaerzte-im-netz.de/fileadmin/bilder/A - CORONA/Freizeitgestaltung/Newsletter/Newsletter_3/Newsletter_Nr_3_Wenn_Kinder_Angst_vor_Corona_haben_-_Ideen_fuer_Handeln_und_Erklaeren-PDF_Steininger.pdf
- Kulcke, G. (2022). *Die Eiskönigin & Co – Medienhelden gemeinsam entdecken*. <https://medienpaedagogik-ohne-grenzen.de/biene-maja-und-spongebob-in-der-bibliothek/die-eiskoenigin-co-medienhelden-gemeinsam-entdecken/>
- Levin, D. E. (2013). *Beyond Remote-Controlled Childhood: Teaching Young Children in the Media Age*. National Association for the Education of Young Children.
- Levin, D. E. (2016). *What has happened to play?* <https://www.communityplaythings.com/resources/articles/2016/endangered-play>
- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge. (2016). *Bildungsgrundsätze: Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an ; Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Herder. https://www.landesverband-kindertagespflege-nrw.de/media/20191217_big_pdf.pdf
- 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.
- Neuß, N. (1997). „Hey, jetzt kommen die Hero-Turtles“ – Populäre Kindersendungen im Kindergarten. <https://www.dr-neuss.de/app/download/5785487929/pubturtl.pdf>
- Strobl, C., Malley, J. & Tutz, G. (2009). An introduction to recursive partitioning: rationale, application, and characteristics of classification and regression trees, bagging, and random forests. *Psychological methods*, 14(4), 323–348. <https://doi.org/10.1037/a0016973>
- Ward, L. M. & Aubrey, J. S. (2017). *Watching gender: How stereotypes in movies and on TV impact kids' development*. San Francisco. <https://wnywomensfoundation.org/app/uploads/2017/08/16-Watching-Gender-How-Stereotypes-in-Movies-and-on-TV-Impact-Kids-Development.pdf>
- Werner, B. (2012). *X-PEER – Jungen auf Identitätssuche zwischen realen und medialen Welten*. <https://www.stiftung-medienundonlinesucht.de/images/PDF/x-peer-inet.pdf>
- Zimmer, J. & Zimmer, K.-M. (2020). *Ich sehe was, was Du nicht siehst! DIAEDI: ein Handlungs-Modell für die Unterstützung der Verarbeitung von Medienerlebnissen: Bildungsforschung 2020/2*. Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft; Fachschule für Sozialpädagogik des Instituts für pädagogische Diagnostik. <https://ojs3.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/bildungsforschung/article/download/301/357/>