

Streit, Benjamin; Bleckmann, Paula

Ganzheitliche Medienbildung an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen? Einblicke in die MünDig-Studien I & II

Graf, Ulrike [Hrsg.]; Iwers, Telse [Hrsg.]; Altner, Nils [Hrsg.]; Staudinger, Katja [Hrsg.]:
Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S.
90-111. - (Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie)



Quellenangabe/ Reference:

Streit, Benjamin; Bleckmann, Paula: Ganzheitliche Medienbildung an reformpädagogischen
Bildungseinrichtungen? Einblicke in die MünDig-Studien I & II - In: Graf, Ulrike [Hrsg.]; Iwers, Telse
[Hrsg.]; Altner, Nils [Hrsg.]; Staudinger, Katja [Hrsg.]: Persönlichkeitsbildung in Zeiten von
Digitalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 90-111 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-289478 - DOI: 10.25656/01:28947; 10.35468/6073-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-289478>

<https://doi.org/10.25656/01:28947>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet
werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise
verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you
attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are
not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not
allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Benjamin Streit und Paula Bleckmann

Ganzheitliche Medienbildung an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen? Einblicke in die MünDig-Studien I & II

Abstract

Einflüsse der Digitalisierung auf die Persönlichkeitsentwicklung dürften während und nach der Pandemie durch den erhöhten Anteil von Homeoffice und Distanzunterricht deutlich zugenommen haben. Um Medienbildung an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen auf Einstellungs- und Praxisebene bei Fachkräften, Eltern und älteren Schülerinnen und Schülern zu erfassen, wurde ein neues Befragungsinstrument entwickelt, die Media Maturity Matrix (Streit, 2022). Diese ermöglicht es in der Abfrage, zwischen Bildschirm- und Nicht-Bildschirm-Medien, dem Einsatzzweck und den Entwicklungsstadien des Kindes zu differenzieren sowie auch explizit die realweltliche Stärkung des Heranwachsenden zur Prävention von Digital-Risiken und die medienbildungsbezogene Elternzusammenarbeit zu erfassen. Damit soll die empirische Erfassung eines ganzheitlicheren, mündigkeitsorientierten Verständnisses des Aufgabenspektrums, das aufgrund der Literatur von Medienbildungsempfehlungen an Montessori- und Waldorf-Bildungseinrichtungen vermutet werden kann, ermöglicht werden.

An der MünDig-I-Studie¹, einer 2019 durchgeführten quantitativ-explorativen Online-Umfrage unter reformpädagogisch orientierten Einrichtungen (KiTas und Schulen), haben insgesamt über 7000 Personen teilgenommen ($n_1 = 1390$ pädagogische Fachkräfte, $n_2 = 5799$ Eltern, $n_3 = 417$ Schülerinnen und Schüler). Ergebnis der Studie war eine große Übereinstimmung der medienbildungsbezogenen Einstellungen von Fachkräften und Eltern, die beide einen Einsatz von analogen (Nicht-Bildschirm-)Medien mehrere Jahre vor dem Einsatz von digitalen Bildschirmmedien befürworteten, was wiederum mit der selbstberichteten Praxis der Fachkräfte weitgehend übereinstimmt sowie die insgesamt hohe, jedoch bereichsspezifisch schwankende Elternzufriedenheit erklärt.

Schlüsselbegriffe: Medienbildung, Persönlichkeitsentwicklung, Digitalisierung, Schule, KiTa

1 MünDig: Mündigkeit und Digitalisierung

1 Einleitung

Bereits vor Beginn der Pandemie ließ sich in der Literatur ein breites Spektrum vermuteter Einflüsse von Digitalisierung auf die Entwicklung von Heranwachsenden finden, von der Annahme überwiegend schädigender Einflüsse bis hin zur Vermutung einer überwiegenden Förderung der Entwicklung, woraus wiederum sehr unterschiedliche Aufgabenprofile für Bildungseinrichtungen abgeleitet wurden. Gerade in und im Anschluss an Zeiten der Pandemie durch den erhöhten Anteil Distanzunterricht, vermehrte KiTa-Schließungen etc. waren die Einflüsse von Digitalisierung nochmal ausgeprägter. Kinder und Jugendliche vermissten den direkten Kontakt zu Gleichaltrigen und klagten vermehrt darüber, dass sie dem Unterricht schlechter folgen konnten. Eltern waren mit der Aufgabe, im Homeoffice ihre Arbeit zu tun und gleichzeitig die Kinder zu versorgen, oft überfordert, um nur einige der in einer Befragung von Langmeyer et al. (2020) von den Befragten genannten Probleme aufzuzählen.

Damit könnten pädagogische Ansätze, die von vornherein mögliche negative Auswirkungen digitaler Medien auf Heranwachsende stark berücksichtigen, in Zukunft an Relevanz gewinnen. Die MünDig-Studie, deren Entstehung, Zielsetzung und Durchführung sowie ausgewählte Ergebnisse im Folgenden berichtet werden, untersucht medienbildungsbezogene Einstellungen und Praxis an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen mithilfe eines innovativen Befragungsinstruments, das eine ganzheitlichere Erfassung von Medienbildung unter Einbeziehung von Chancen und Risiken ermöglichen soll.

2 Theoretischer Hintergrund, Forschungsfragen und Forschungsdesign

2.1 Theoretischer Hintergrund

2.1.1 Auswirkungen von Mediennutzung und Persönlichkeitsentwicklung

In der deutschlandweiten, repräsentativen Forsa-Umfrage im Auftrag von Brockhaus zur Zukunft der Schule wurden Lehrkräfte u. a. dazu befragt, welche Zukunftskompetenzen sie für eine Vermittlung in der Schule für besonders wichtig halten (News4teachers, 2022). Dabei wurden an erster Stelle kritisches Denken und Kommunikation genannt. Nur 4% der Lehrkräfte gaben an, dass Sozialkompetenz durch das Lernen mit digitalen Medien ihrer Erfahrung nach besonders gefördert werde, 16% gaben dies für die Förderung des kritischen Denkens an. Wichtige Bereiche einer Persönlichkeitsentwicklung werden also nach Erfahrung von Lehrkräften gerade nicht durch digitale Medien unterstützt. Diese Einschätzung von Lehrkräften möchten wir im Folgenden mit einigen ausgewählten Ergebnissen der Medienwirkungsforschung sowohl altersübergreifend für das

Setting Familie/Freizeit wie auch mit Fokus Schulalter für das Setting Bildungseinrichtung abgleichen.

In der Medienwirkungsforschung über Auswirkungen der Mediennutzung im privaten Umfeld wird als mögliche Folge für die Entwicklung der Heranwachsenden bei problematischer, ausufernder Nutzung unter anderem eine Störung der Sprachentwicklung angegeben, wie die BLIKK-Studie gezeigt hat: „Insbesondere in der Altersgruppe der Kinder im Alter von 8–14 (U10, U11, J1) zeigen sich Zusammenhänge bei Lese-/Rechtschreibe-Schwäche, Aufmerksamkeitschwäche, Aggressivität sowie Schlafstörungen“ (Rheinische Fachhochschule Köln, 2016; Riedel & Büsching, 2017; Stiftung Kind und Jugend, 2023). Negative Auswirkungen einer ausufernden kindlichen Bildschirmmediennutzung auf die körperliche, psychosoziale und kognitive Entwicklung von Kindern sind durch viele Forschungsergebnisse unter anderem durch die von Thomas Mößle et al. (Brockmann et al., 2016; Mößle, 2012; Mößle & Föcker, 2021; Nunez-Smith et al., 2008) belegt. Eine ausführliche Übersicht über die aktuellen Erkenntnisse zu Auswirkungen kindlicher und elterlicher Bildschirmmediennutzung auf die Entwicklung von Babys und Kleinkindern findet sich im Positionspapier „Digitale Medien und frühe Kindheit“ (Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit, 2022). Dort werden außerdem Hinweise und Empfehlungen für die Praxis sowohl für Fachkräfte als auch für Eltern gegeben.

Für die Persönlichkeitsentwicklung dürfte auch die Entwicklung eines Weltbildes eine Rolle spielen. Hier ist der Nachweis der Auswirkungen der Digitalisierung nur schwer messbar, es wurden jedoch von Gaßner bereits 1989 in einer qualitativen Längsschnittstudie Änderungen im Weltbild von Computernutzenden in Richtung einer Zunahme von Materialismus und mechanistischer Weltanschauung beschrieben (Gaßner, 1989). Damit belegte er die Vermutung von Joseph Weizenbaum, der 1976 eine Entwicklung zu einem immer mechanistischerem Selbstbild des Menschen und einer rationalistischeren Auffassung von Gesellschaft durch die Einführung des Computers vorausgesagt hatte (Weizenbaum, 1976).

2.1.2 Begriffsklärung Medienbildung

Im Dschungel der Begrifflichkeiten (von digitaler Bildung über Medienerziehung, Medien- bzw. Datenkompetenz, Medienpädagogik, Mediendidaktik, informatische Bildung) existieren viele verschiedene Konzepte, die jeweils noch unterschiedliche Auslegungen und Überschneidungen aufweisen. Wir verwenden hier den Begriff Medienbildung in Anlehnung an ein breites Begriffsverständnis, wie beispielsweise bei Marotzki und Jörissen (2009) bzw. Wolf et al. (2011), in klarer Abgrenzung zur Verengung auf die Schulung von Anwendungsfertigkeiten zum Umgang mit digitalen Medien, die auch im Frankfurt-Dreieck (Brinda et al., 2019) als Weiterentwicklung des Dagstuhl-Dreiecks (Gesellschaft für Informatik, 2016) zu Recht kritisiert wird. Mit Verweis auf den o.g. Forschungsstand der Medienwir-

kungsforschung im Setting Familie/Freizeit bzw. Bildungseinrichtung wollen wir bei Verwendung des Begriffs Medienbildung jedoch über diese Konzepte teilweise hinausgehend nicht nur digitale, sondern auch analoge Medien verstanden wissen, und zusätzlich auch die Zusammenarbeit mit Familien als Instanzen der Mediensozialisation sowie die ressourcenorientierte Prävention von Digital-Risiken als mögliche Aufgaben von Bildungsinstitutionen mit einbeziehen.

2.1.3 Theoretische Überlegungen zu den Forschungsfragen

Zur Frage des Alters: Betrachtet man den aktuellen Forschungsstand zur Medienbildung in Bildungseinrichtungen, so fällt zunächst eine mangelnde Differenzierung nach Entwicklungsphasen oder zumindest Altersgruppen der Kinder und Jugendlichen auf. Bei der Erfassung medienbildungsbezogener Einstellungen von Fachkräften erfolgt die Abfrage in der Regel pauschal für den Einsatz von Bildschirmgeräten in einer Bildungseinrichtung, wie zum Beispiel beim Technology Acceptance Model (Köhler, Nistor & Osman, 2014), aber nicht differenziert nach dem Alter der Kinder.

Zur Frage, wer das Medium nutzt: Ebenso wird im Modell von Köhler et al. (2014) nur unzureichend nach der Frage differenziert, ob Kinder und Jugendliche selbst ein Medium nutzen, oder ob in deren Gegenwart die pädagogische Fachkraft ein Medium einsetzt. Gerade beim Medieneinsatz durch Fachkräfte wird die Fähigkeit zur sorgfältigen Abwägung von Chancen und Risiken unterschiedlicher Medien im weiten Sinne als Kennzeichen einer professionellen Entscheidung angesehen. Im Unterschied zu Praxismaterialien, die Lehrkräfte bei der Auswahl des besten digitalen Unterrichtsmaterials unterstützen sollen, gibt es eine Knappheit an Handreichungen, die diese übergeordneten Handlungskompetenzen im Sinne einer vergleichenden Technikfolgenabschätzung von Unterrichtsmedien (Bleckmann & Pemberger, 2021) unterstützen, mit ersten erfreulichen Ausnahmen wie zum Beispiel der Checkliste von Unblack the Box (Amos et al., 2021).

Zur Frage der Art des „Lern-Mediums“: Ebenfalls findet man in der Literatur oftmals eine unzureichende Differenzierung nach Art des zum Einsatz kommenden Mediums: Hier erstrecken sich die Möglichkeiten vom nicht-elektronischen, nicht-digitalen Medium (z. B. Buch, Tafel und Kreide) über elektronische, aber nicht-digitale Medien (z. B. Overhead-Projektor, Theremin oder Schallplatte), bis zu nicht-elektronischen, digitalen Medien (z. B. Lochstreifen) und schließlich solchen, die sowohl elektronisch wie digital sind. Zusätzlich können die Medien dann über einen Bildschirm vermittelt Informationen aufnehmen und darstellen oder auch nicht. Die klassische Unterscheidung in „analog oder digital“ greift also zu kurz.

Zur Frage des Nutzungszwecks: Üblich und sinnvoll erscheint die Unterscheidung zwischen verschiedenen Zielen und Zwecken, zu denen Medien überhaupt durch die Kinder bzw. Jugendlichen innerhalb einer Bildungseinrichtung genutzt wer-

den können. Eine Systematik, die von Fachkräften in unterschiedlichen Fächern (auch Schulfächern wie Kunst, Fremdsprache, Mathematik etc.) übergreifend verwendet werden kann, ist der Medienkompetenzrahmen NRW (im Folgenden: MeKoRa), in welchem sechs Kompetenzbereiche unterschieden werden, und zwar „Bedienen und Anwenden, informieren und Recherchieren, Kommunizieren und Kooperieren, Produzieren und Präsentieren, Analysieren und Reflektieren, Problemlösen und Modellieren“ (LVR Zentrum für Medien und Bildung, 2021).

Ein Bereich der Medienbildung, der für die Persönlichkeitsentwicklung eine besonders wichtige Rolle spielen dürfte, ist das „Analysieren und Reflektieren“. Hier sollen Kinder lernen, sich kritisch mit Medien auseinanderzusetzen und ihre eigene Mediennutzung zu hinterfragen. Da dieser Bereich im europäischen Pendant zum Medienkompetenzrahmen, an dem sich auch die Bildungspläne einiger anderer Bundesländer orientieren, dem European Digital Competences Framework (Redecker, 2017, im Folgenden DigComp) nicht explizit vorkommt, wurde für die Gliederung innerhalb der MünDig Studie zugunsten des MeKoRa entschieden. Ebenso sprach dafür, dass im DigComp der wichtige Bereich der informatischen Bildung, der als Voraussetzung für die Herausbildung von Critical (Big) Data Literacy nach Gapski (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2011) als „Problemlösen und Modellieren“, somit dem Verständnis von Grundprinzipien informationsverarbeitender Systeme deutlich umfassender aufgenommen ist als im DigComp, wo er lediglich einen Unterbereich von „Digital Content Creation“ ausmacht.

Es werden allerdings auch mehrere für eine ganzheitliche Medienbildung im obigen Sinne wichtige Bereiche der Medienbildung im MeKoRa nicht berücksichtigt, die in der MünDig-Studie jedoch mit abgefragt wurden: erstens die Elternzusammenarbeit, die gerade vor dem Hintergrund der Erkenntnisse über die Auswirkung privater Mediennutzung (vgl. 2.1.1) eine wichtige Rolle spielt; zweitens die ressourcenorientierte Prävention von Digital-Risiken; hier geht es darum die Persönlichkeit des Kindes so zu stärken, dass Schutzfaktoren wie Selbstwirksamkeitserleben, Frustrationstoleranz und reale soziale Einbindung gestärkt und Risikofaktoren verringert werden (Bleckmann, Denzl, Kernbach, Streit & Pemberger, 2022, 240–249), sowie drittens der Bereich der Hilfe zur Verarbeitung von belastenden Medienerlebnissen, der zu den Aufgaben von pädagogischen Fachkräften gehört (Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge, 2016) und zu dem auch Dokumente über positive Beispiele und Modelle wie z. B. das DIAEDI-Modell vorliegen (Levin, 2013; Zimmer & Zimmer, 2020).

2.1.4 Spezifika der Montessori- und Waldorfpädagogik

Schaut man im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung auf „die Idee der Eigen-gesetzlichkeit der kindlichen Entwicklung“ (Skiera, 2010, 219) und die darauf

basierenden, ausgearbeiteten Entwicklungslehren, findet man, dass diese im Bereich der Reformpädagogik unter anderem sowohl in der Montessori-, als auch in der Waldorfpädagogik eine zentrale Rolle spielen (Herbst & Bergmayr, 2020; Idel & Ullrich, 2017). In den medienbildungsbezogenen Publikationen aus der Waldorfpädagogik (Buermann, 2007; Hübner, 2015; Neider, 2008) wird eine Herangehensweise befürwortet, die stark nach Altersstufen differenziert. In den vorliegenden Publikationen aus der Montessori-Pädagogik finden sich vorwiegend ähnliche Empfehlungen (Donath & Eckert, 2022; Herbst & Bergmayr, 2020; Valle, 2019), jedoch gibt es hier auch Ausnahmen, die einen frühen Digitalmedieneinsatz befürworten (Lepold & Ullmann, 2021). In der Regel wird jedoch Folgendes ausgeführt: In den jüngsten Entwicklungsphasen stelle der direkte Kontakt mit der Welt über alle Sinne, sowie die unmittelbare Interaktion mit Bezugspersonen die Basis für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung und somit auch für einen späteren erfolgreichen Umgang mit digitalen Bildschirmmedien dar. Anschließend sei der Einsatz analoger Medien, und schließlich der zunächst aktiv-produktionsorientierte, dann auch rezeptive Einsatz digitaler Bildschirmmedien empfehlenswert. Diese entwicklungsphasenabhängigen Empfehlungen finden sich keinesfalls exklusiv in reformpädagogischen Kontexten: Sie decken sich sowohl mit den Empfehlungen von Kleinkind-Expertinnen (Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit, 2022) wie auch mit der Perspektive der Mediensuchtforschung und den Überlegungen zu Prävention derselben. So empfiehlt te Wildt (2015, o.S.) aufgrund seiner Erfahrungen in Therapie und Prävention digitaler Süchte:

„Kinder und Jugendliche müssen erst einmal in den eigenen Körper hineinflinden. In dieser Zeit sind Medientechniken gut, die körpernäher sind: Schreiben mit der Hand, Rechnen mit dem Kopf. Medienerziehung sollte auf der Medienevolution aufbauen.“

2.1.5 Forschungsstand zu Einstellungen von reformpädagogischen Fachkräften

In der Literatur konnten keine Studien aufgefunden werden, die medienbildungsbezogene Einstellungen und Praxis von Fachkräften und Eltern an montessori- und waldorforientierten Bildungseinrichtungen systematisch untersuchen. Immerhin nahm Prof. Heiner Barz in seine Elternstudie von 2018 auch einige Items zu medienbildungsbezogenen Einstellungen auf (Tetzlaff & Bleckmann, 2019), ebenso finden sich in den Ehemaligenstudien von Randoll und Team aufschlussreiche Aussagen in Freitextfeldern: Viele Waldorf-Ehemalige sind zufrieden mit ihrem erlernten Medienumgang, würden sich aber eine etwas frühere Einbeziehung digitaler Medien ins Schulsetting wünschen (Randoll & Peters, 2021), während die Mehrzahl der Montessori-Ehemaligen ein noch positiveres retrospektives Urteil abgibt (Boysen, Randoll, Villwock & Rasfeld, 2022). Dieses Forschungsdesiderat sollte durch eine quantitative explorative Studie weiterverfolgt werden.

2.2 Forschungsdesign der MünDig-I-Studie

Als Forschungsfragen für die MünDig-Studie wurden formuliert:

1. Was ist aus Sicht der Fachkräfte, Eltern und älteren Schülerinnen und Schüler (ab 16 J.) sinnvoll (welches Medium², in welchem Alter, zu welchem Zweck) zu tun?
2. Was wird in die Praxis umgesetzt (nach Selbstauskunft der pädagogischen Fachkräfte)? Wie bewerten die Eltern und Schülerinnen und Schüler diese Praxis?

In Übereinstimmung mit dem breiten Verständnis von Medienbildung, auf welches abgezielt werden sollte, wurde im Einführungstext das Ziel der Studie, die Haltung der Fachkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler im Themenfeld Mündigkeit und Digitalisierung zu erfassen, wie folgt formuliert:

„MünDig steht für Mündigkeit und Digitalisierung [...]: Wie [werden] die Kinder medienmündig statt mediensüchtig, [...] vor Digital-Risiken geschützt und zugleich langfristig zum Ergreifen der Digital-Chancen befähigt [...]? Uns interessiert: [...] was ist schon gut und was sollte noch besser werden?“

Der Erhebungszeitraum erstreckte sich für den größten Teil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von September bis Dezember 2019, also einen Zeitraum noch vor der Pandemie. Lediglich die Gruppe der Wald- und Naturkindergärten (im Folgenden nach dem Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten abgekürzt als BVNW) wurde etwas später, nämlich von Februar bis März 2020 befragt und somit teilweise im ersten Lockdown.

Die MünDig-Studie ist eine in Deutschland bundesweit durchgeführte Onlinebefragung an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen von der KiTa bis zur weiterführenden Schule. Zur Teilnahme an der MünDig-I-Studie wurden 216 Waldorf-Schulen und 402 Montessori-Schulen, 583 Waldorfkindergärten und 287 Montessori-Kinderhäuser sowie 360 Natur- und Waldkindergärten eingeladen. Insgesamt nahmen 4283 Personen aus dem Bereich Schule teil: 714 Fachkräfte, 3149 Eltern, 420 Schülerinnen und Schüler. Aus dem Bereich KiTa waren es mit 770 Fachkräften und 2172 Eltern insgesamt 2942 Teilnehmende.

Es wurde ein weitestgehend gleicher Fragebogen für die Zielgruppen pädagogische Fachkräfte, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler (ab 16 J.) eingesetzt, was Vergleiche zwischen den befragten Gruppen möglich macht.

Das Befragungsinstrument der MünDig-Studie erfasst Einstellungen und Praxis der Medienbildung aufgeteilt in zehn Bereiche. Dabei werden die sechs Kompetenzbereiche des MeKoRa (LVR Zentrum für Medien und Bildung, 2021) als Raster für die Differenzierung nach Einsatzzwecken der Mediennutzung durch die kindlichen/

2 Dabei wird in der Abfrage verkürzt und nicht vollständig trennscharf nur zwischen Medien mit und ohne Bildschirm unterschieden. Die Unterscheidung „analog vs. digital“ hatte in einer qualitativen Pilotbefragung für Missverständnisse gesorgt und wurde verworfen. Bei der Einführung der Unterscheidung wird folgende Formulierung als Erläuterung gewählt: „Es geht um digitale Bildschirmmedien (z. B. Computer, Tablet, Smartphone, TV, ...) und um analoge Medien ohne Bildschirm (z. B. Bücher, Zeitungen, Daumenkino und Sprache).“

jugendlichen Nutzenden verwendet. Ebenso wird der Medieneinsatz durch Fachkräfte erfasst, der ebenso hätte unterteilt werden können, worauf wegen der Länge der Befragung verzichtet wurde. Die restlichen drei Bereiche wurden im Rahmen der Pilotphase der Studie in Abstimmung mit den Vertreterinnen und Vertretern der beteiligten Verbände und dem wissenschaftlichen Projektbeirat entwickelt, da diese Felder wesentlich für die Medienbildung und die Persönlichkeitsentwicklung sind, vom MeKoRa aber nicht abgedeckt werden.

Dies sind:

- der Bereich der Elternzusammenarbeit, welcher nicht differenziert nach Medieneinsatz ohne und mit Bildschirm abgefragt wurde, sondern nach Unterstützung der Eltern in technischen (z. B. Installation einer Filtersoftware) und pädagogischen Fragen;
- der Bereich der ressourcenorientierten Mediensuchtprävention, der mit der Formulierung „Kinder im Leben stärken“ (Bleckmann, Denzl et al., 2022) und differenziert nach „im sozialen Miteinander“ und „als Einzelperson“ abgefragt wurde;
- und als dritter Bereich die Unterstützung bei der Verarbeitung von Medienerlebnissen, wieder unterteilt danach, ob diese Verarbeitung mit Hilfe von Medien ohne Bildschirm (z. B. ein Bild malen) oder mittels Bildschirmmedien (z. B. gemeinsam ein Computerspiel spielen und darüber sprechen) stattfindet.

Die Befragung fand mit insgesamt sieben in großen Teilen identischen Fragebögen statt, welche für die Auswertung zu drei Datensätzen, wie in Abbildung 1 dargestellt, zusammengefügt wurden, also jeweils ein Datensatz mit allen Fachkräften, Eltern und Jugendlichen. Die Ergebnisse der Auswertung werden in vier Berichten und einer Dissertation veröffentlicht, der erste Bericht über die Waldorf-Ergebnisse ist im Sommer 2022 erschienen (Bleckmann, Denzl et al., 2022), der Bericht über die BVNW-Ergebnisse im Herbst 2022 (Bleckmann, Streit & Denzl, 2022), der Montessori-Bericht und der Schüler-Bericht im Mai 2023³. Die Dissertation erscheint voraussichtlich 2023/24.

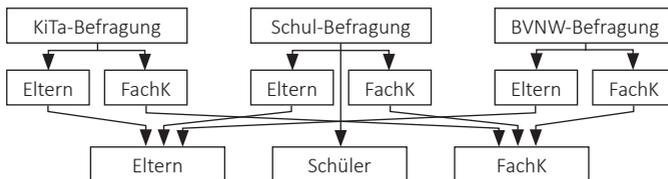


Abb. 1: Datenstruktur MünDig-I-Studie (FachK: Fachkräfte)

Die Teilnehmendenzahl, aufgeteilt nach reformpädagogischen Strömungen, finden sich in Tabelle 1. Die im folgenden Unterkapitel beschriebenen Ergebnisse

³ Alle Berichte sind verfügbar unter <https://www.alanus.edu/de/forschung-kunst/wissenschaftliche-kuenstlerische-projekte/detail/medienerziehung-an-reformpaedagogischen-bildungseinrichtungen>.

beziehen sich auf die Waldorf-Stichprobe, die die größte Befragten­gruppe der Studie darstellt.

Tab. 1: MünDig-I – Teilnehmendenzahlen

	Montessori	Waldorf	Wald/ Natur	Andere/ Mehrere	Gesamt
Fachkräfte	200	989	112	61	1362
Eltern	613	4239	212	33	5097
Schülerinnen und Schüler (ab 16J.)	16	401	-	2	419
Gesamt	829	5629	324	96	6878

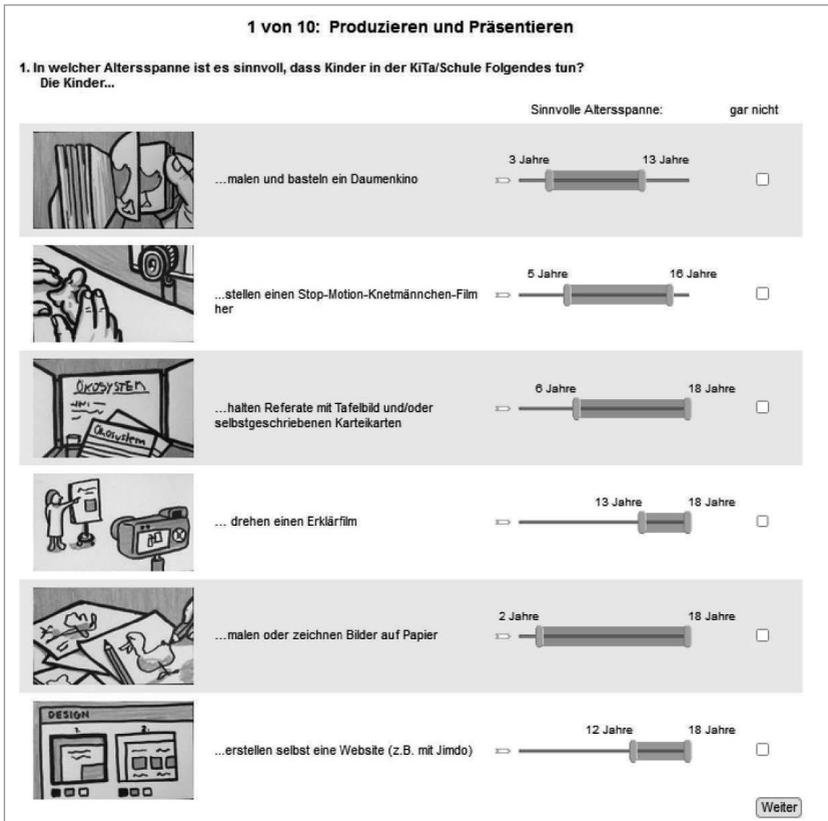


Abb. 2: Befragungsinstrument Doppelschieberegler (Bleckmann, Denzl et al., 2022)

Das für die altersdifferenzierte Abfrage genutzte Befragungsinstrument ist in Abbildung 2 für den ersten Bereich „Produzieren und Präsentieren“ dargestellt. Es handelt sich dabei um einen Doppelschieberegler, der ermöglicht, für das durch Bild und Text dargestellte Item ein Start- und ein Endalter einzustellen, wodurch die Zeitspanne, in der diese Tätigkeit für Kinder als sinnvoll angesehen wird, festgelegt wird.

2.3 Forschungsdesign MünDig-II-Studie

Im Anschluss wurde die MünDig-II-Studie durchgeführt, um mögliche Veränderungen von Einstellungen und Praxis infolge der Maßnahmen während der Corona-Pandemie (Homeschooling, Wechselunterricht etc.) bei den befragten Lehrkräften im Längsschnitt zu untersuchen. Die Erhebung der MünDig-II-Daten fand im Frühjahr 2021 statt. Zur MünDig-II-Studie wurden rund 200 Lehrkräfte eingeladen, die am Ende des MünDig-I-Fragebogens angegeben hatten, dass sie für eine Folgeuntersuchung zur Verfügung stehen. 94 dieser eingeladenen Fachkräfte haben den Fragebogen mindestens teilweise beantwortet, ca. 70 davon haben alle Seiten bearbeitet. Eine ausführliche Beschreibung und Auswertung der MünDig-II-Studie wird im Rahmen einer Dissertation veröffentlicht werden und ist daher nicht Bestandteil des vorliegenden Beitrags.

3 Studienergebnisse und Diskussion

3.1 Ausgewählte Ergebnisse

Hier werden nun einige Auszüge aus den Ergebnissen der MünDig-I-Studie Waldorf dargestellt, eine ausführliche Darstellung findet man in dem entsprechenden Bericht (Bleckmann, Denzl et al., 2022).

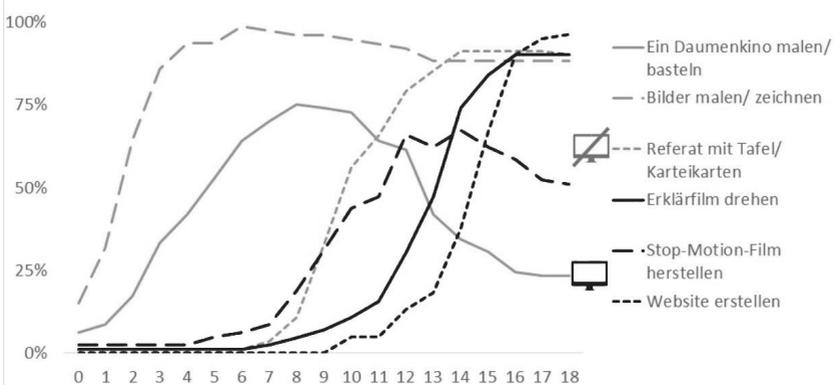


Abb. 3: Ergebnisse Fachkräfte Waldorf Bereich Produzieren und Präsentieren (Bleckmann, Denzl et al., 2022)

Tab. 2: Bereich Produzieren und Präsentieren Eltern-Teilnehmendenzahlen je nach Item

Produzieren und Präsentieren: Kinder...	n
... malen und basteln ein Daumenkino	655
... malen oder zeichnen Bilder auf Papier	633
... halten Referate mit Tafelbild und/oder selbstgeschriebenen Karteikarten	656
... drehen einen Erklärfilm	582
... stellen einen Stop-Motion-Knetmännchen- Film her	556
... erstellen selbst eine Website (z. B. mit Jimdo)	597

In Abbildung 3 ist der Bereich Produzieren und Präsentieren aus der Fachkräfte-Befragung dargestellt. Hier sieht man als erste stark ansteigende Kurve die Tätigkeit „ein Bild malen/zeichnen“, eine Tätigkeit mit Medien ohne Bildschirm und als letzte ansteigende Kurve die Tätigkeit „eine Webseite erstellen“ als Tätigkeit mit Medien mit Bildschirm. Generell steigen die Kurven von Medien ohne Bildschirm vor den Kurven von Medien mit Bildschirm auf ihr jeweiliges Maximum an.

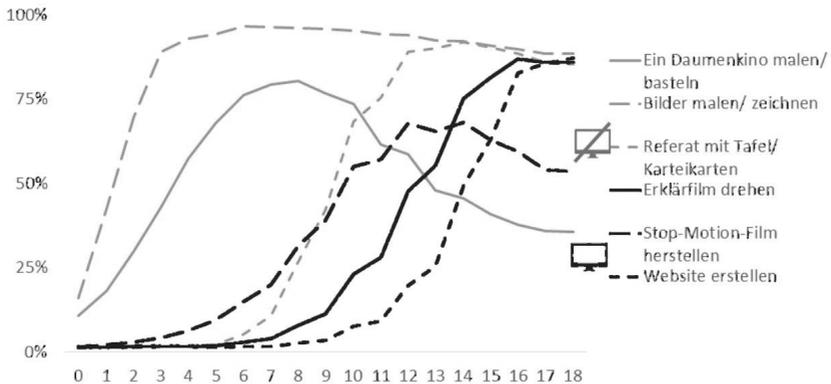


Abb. 4: Ergebnisse Eltern Waldorf Bereich Produzieren und Präsentieren (Bleckmann, Denzl et al., 2022)

Tab. 3: Bereich Produzieren und Präsentieren Eltern-Teilnehmendenzahlen je nach Item

Produzieren und Präsentieren: Kinder...	n
... malen und basteln ein Daumenkino	3344
... malen oder zeichnen Bilder auf Papier	3164
... halten Referate mit Tafelbild und/oder selbstgeschriebenen Karteikarten	3331

Produzieren und Präsentieren: Kinder...	n
... drehen einen Erklärfilm	3069
... stellen einen Stop-Motion-Knetmännchen- Film her	2934
... erstellen selbst eine Website (z. B. mit Jimdo)	3013

In Abbildung 4 ist der Bereich Produzieren und Präsentieren aus der Eltern-Befragung dargestellt. Hier sieht man ebenfalls als erste stark ansteigende Kurve die Tätigkeit „ein Bild malen/zeichnen“, eine Tätigkeit mit Medien ohne Bildschirm und als letzte ansteigende Kurve ebenfalls die Tätigkeit „eine Webseite erstellen“ als Tätigkeit mit Medien mit Bildschirm. Generell steigen die Kurven von Medien ohne Bildschirm vor den Kurven von Medien mit Bildschirm auf ihr jeweiliges Maximum an.

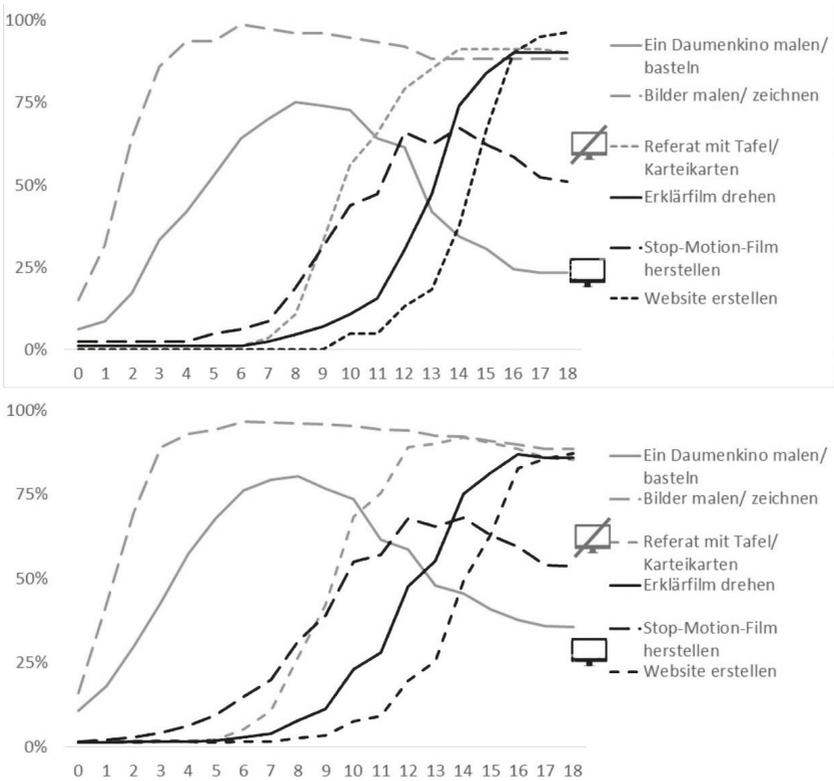


Abb. 5: Vergleich der Ergebnisse Fachkräfte/Waldorf (oben) und Eltern/Waldorf (unten), Bereich Produzieren und Präsentieren (Bleckmann, Denzl et al., 2022)

In Abbildung 5 sieht man, dass im Bereich Produzieren und Präsentieren zwischen dem Ergebnis der Elternbefragung und der Fachkräftebefragung nur kleine Unterschiede zu finden sind. Das ist eine Beobachtung, die man in allen Bereichen machen kann, die entsprechenden Vergleiche sind in (Bleckmann, Denzl et al., 2022) zu finden.

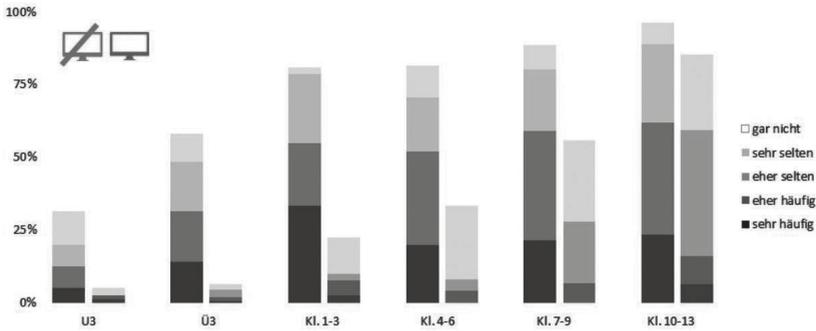


Abb. 6: Medienbildung in Waldorf-KiTa/-Schulen: Häufigkeit der praktischen Umsetzung im Bereich Produzieren und Präsentieren nach Angaben der pädagogischen Fachkräfte nach Altersgruppen, ohne Bildschirm: gesamt: n = 642, U3: n = 80, Ü3: n = 303, Kl. 1–3: n = 42, Kl. 4–6: n = 75, Kl. 7–9: n = 61, Kl. 10–13: n = 81, mit Bildschirm: gesamt: n = 636, U3: n = 79, Ü3: n = 300, Kl. 1–3: n = 40, Kl. 4–6: n = 75, Kl. 7–9: n = 61, Kl. 10–13: n = 81 (Bleckmann, Denzl et al., 2022)

Abbildung 6 zeigt die Umsetzung von Tätigkeiten mit Medien mit und ohne Bildschirm, jeweils die linke Säule sind Tätigkeiten mit Medien ohne Bildschirm und die rechte mit Bildschirm, der unterste Teilabschnitt ist jeweils „sehr häufig“, der oberste gefärbte Teil ist „sehr selten“, der nicht sichtbare Rest ist „gar nicht“. Die Abfrage erfolgte hier nach einer fünfstufigen Likert-Skala. Man sieht einen fast kontinuierlichen Anstieg sowohl der Tätigkeiten mit Bildschirm als auch der Tätigkeiten ohne Bildschirm, wobei die Tätigkeiten ohne Bildschirm eindeutig dominieren und auch schon im Bereich Ü3 einen Gesamtwert von über 50 % erreichen.

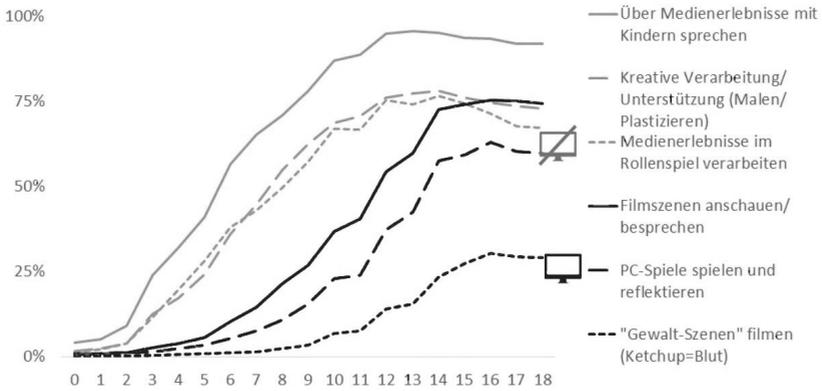


Abb. 7: Ergebnisse Fachkräfte Waldorf, Bereich Unterstützung bei der Verarbeitung von belastenden Medienerlebnissen (Bleckmann, Denzl et al., 2022)

Tab. 4: Bereich Unterstützung bei der Verarbeitung von Medienerlebnissen Teilnehmendenzahlen je nach Item

Unterstützung bei der Verarbeitung von Medienerlebnissen	n
Ermutigung, offen über Medienerlebnisse zu sprechen	450
Ermutigung, Bilder oder Plastiken zu Medienerlebnissen zu gestalten	387
Rollenspiele zum Medienerlebnis anregen, die anders/gut ausgehen	400
Anschauen der Filmszenen und darüber reden	364
Gemeinsames Spielen und Reflektieren von Computerspielszenen	300
Zum Filmen eigener „gestellter“ Gewaltszenen (z. B. Ketchup als Blut) anregen	141

In Abbildung 7 wird der Bereich „Unterstützung bei der Verarbeitung von belastenden Medienerlebnissen“ dargestellt. Hier liegen die Kurven deutlich näher zusammen als im Bereich Produzieren und Präsentieren, die Tätigkeiten mit Medien ohne Bildschirm haben aber auch hier ein früheres als sinnvoll angegebenes Startalter, als die Tätigkeiten mit Medien mit Bildschirm.

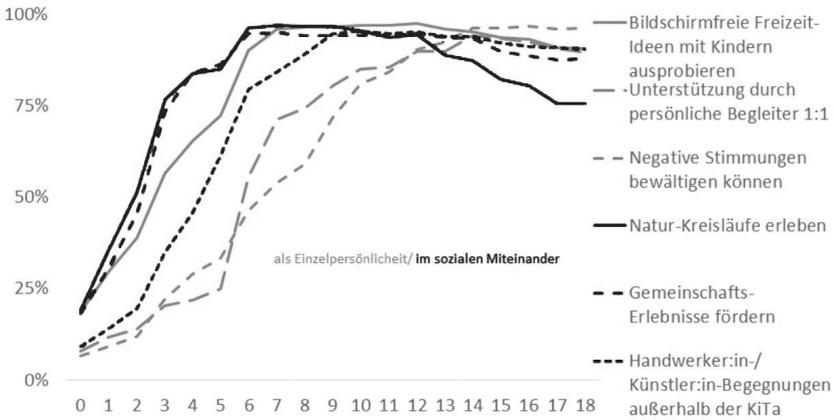


Abb. 8: Ergebnisse Fachkräfte/Waldorf, Bereich Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken (Bleckmann, Denzl et al., 2022)

Tab. 5: Bereich Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken, Teilnehmendenzahlen je nach Item

Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken: Kinder...	N
... probieren Ideen für Freizeitgestaltung ohne Bildschirm aus (z. B. Spiele, Sportarten, Instrumente)	426
... erleben Unterstützung durch persönliche Begleiter (Mentor:in, Pate/Patin)	430
... lernen negative Stimmungen zu erkennen und holen sich Hilfe	435
... erleben die Kreisläufe der Natur (z. B. Klassen-Kaninchen, Kresse säen und ernten, Bauernhof-Ausflug)	427
... erleben Gemeinschaft innerhalb der Gruppe (z. B. Geburtstagsrituale, Auf-führungen)	436
... begegnen Menschen außerhalb der KiTa/Schule (z. B. Handwerker:in, Künstler:in)	431

Abbildung 8 zeigt die Ergebnisse der altersabhängigen Abfrage medienbildungsbezogener Einstellungen für den Bereich „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken“ aus Sicht der Fachkräfte. Einige der Aktivitäten werden bereits im Kindergartenalter von einem hohen Anteil der Befragten als sinnvoll erachtet, weitere erst ab Beginn der Grundschule. Ab dem Maximum bleibt die Zustimmungsrates auf einem hohen Niveau.

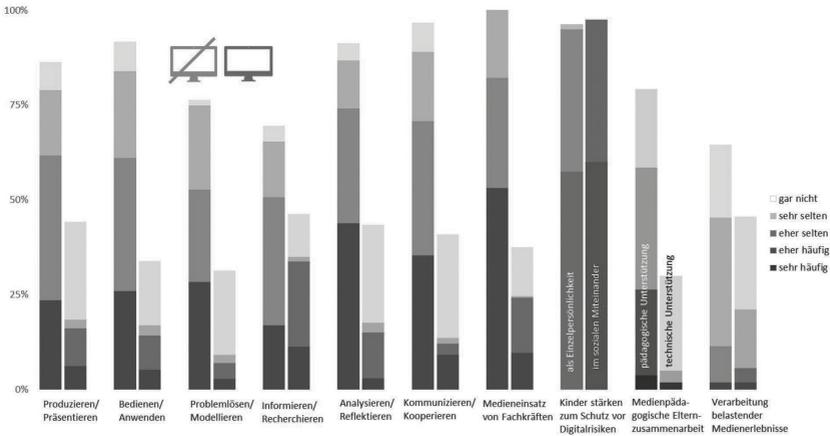


Abb. 9: Ergebnisse Häufigkeit der Umsetzung von medienbezogenen Aktivitäten von Kindern/Fachkräften in der Betreuungszeit in Waldorf-KiTas, Übersicht über die 10 Bereiche. N = 214–303 (Bleckmann, Denzl et al., 2022).

Abbildung 9 zeigt eine Übersicht über alle 10 Bereiche der selbstberichteten Praxis der Fachkräfte aus dem Bereich KiTa (3–6 Jahre). Medieneinsatz von Medien ohne Bildschirm findet schon statt, mit Bildschirm fast überhaupt nicht, passend zu den als sinnvoll bzw. nicht sinnvoll erachteten Tätigkeiten. Ins Auge fällt der Bereich „Kinder im Leben stärken...“ der einen fast 100%-igen „häufig“ bis „sehr häufigen“ Ausschlag zeigt.

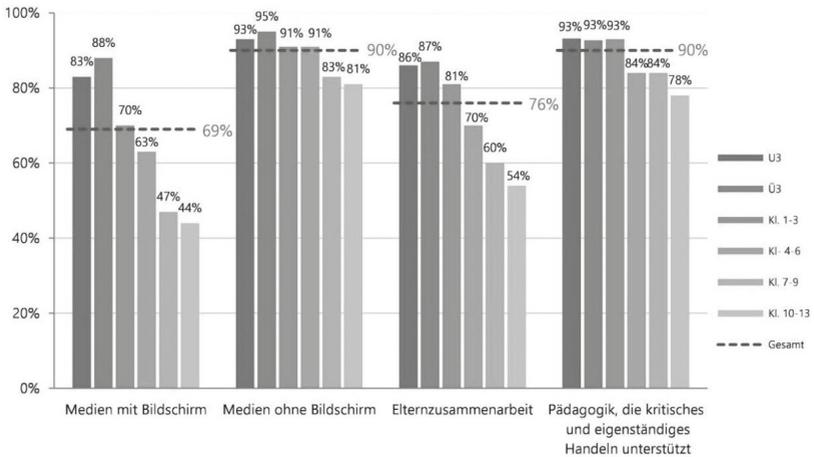


Abb. 10: Ergebnisse Häufigkeit der Umsetzung von medienbezogenen Aktivitäten von Kindern/Fachkräften in der Betreuungszeit in Waldorfschulen (Klasse 10–13), Übersicht über die 10 Bereiche. N = 52–81 (Bleckmann, Denzl et al., 2022).

In Abbildung 10 ist die Übersicht der 10 Praxis-Bereiche nach Angaben der Oberstufen-Fachkräfte zu finden. Man sieht eine deutliche Zunahme des Medieneinsatzes, Medien ohne Bildschirm steigen aber deutlich mehr an als Medien mit Bildschirm. Der Bereich „Kinder im Leben stärken...“ bleibt konstant.

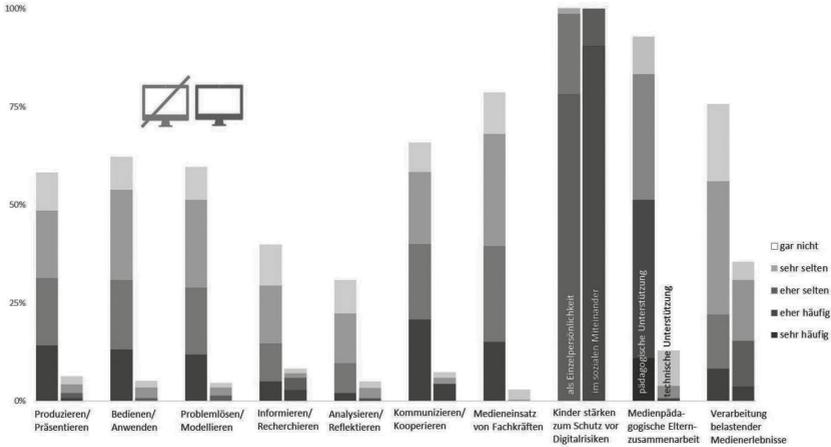


Abb. 11: Anteil zufriedener Erziehungsberechtigter mit der Förderung von Medienmündigkeit durch ... (in %, kumulierter Anteil eher und sehr zufrieden). Fallzahlen: U3, N = 460–499; Ü3, N = 436–490; Kl. 1–3, N = 750–755; Kl. 4–6, N = 392–403; Kl. 7–9, N = 326–330; Kl. 10–13, N = 186–191; ... Medien mit Bildschirm: Gesamt, N = 2518; ... Medien ohne Bildschirm: Gesamt, N = 2659; ... Elternzusammenarbeit: Gesamt, N = 2645; ... Pädagogik, die kritisches und eigenständiges Handeln unterstützt: Gesamt, N = 2663 (Tetzlaff, Bleckmann, Streit & Kernbach, 2020).

In Abbildung 11 ist die allgemeine Zufriedenheit der Eltern mit der Medienbildung dargestellt, hier zeigt sich in den Bereichen „Medien ohne Bildschirm“ und „Pädagogik, die kritisches und eigenständiges Handeln unterstützt“ eine über alle Altersklassen hinweg große Zufriedenheit bei ca. 80% und mehr der Eltern, während in den Bereichen „Elternzusammenarbeit“ und „Medien mit Bildschirm“ sehr schwankende Zufriedenheitswerte zu finden sind, die aber überall über 40% der Befragten liegen.

3.2 Studienlimitationen

Die Studienergebnisse basieren auf einer Stichprobe, die für die Grundgesamtheit der Eltern und Fachkräfte an Waldorf- und Montessori-Bildungseinrichtungen keine Repräsentativität beanspruchen kann. Eine Stichprobenverzerrung in Richtung höherer Teilnahmequote bei Personen mit einem besonderen Interesse bzw. Engagement für das Thema Medienbildung ist anzunehmen. Die Teilnehmendenzahl bei den befragten Schülerinnen und Schülern ist im Vergleich zur Grundgesamtheit

noch geringer als bei den beiden anderen Befragten-Gruppen. Das liegt daran, dass zur Minimierung des administrativen Aufwandes darauf verzichtet wurde, Kinder unter 16 Jahren zu befragen (dazu hätten Einverständniserklärungen der Eltern für jedes Kind eingeholt werden müssen), die meisten weiterführenden reformpädagogischen Schulen jedoch mit Klasse 10 enden, so dass insgesamt nur wenige über 16-Jährige zur Verfügung standen. Zudem ist das Befragungsinstrument eine Neuentwicklung und daher gibt es bislang keine validierten Skalen, die einen Vergleich der Einstellungen von Befragten an Montessori- und Waldorfeinrichtungen, mit denen an anderen Bildungseinrichtungen erlauben würden. Eine Nutzung der Media Maturity Matrix für Studien an staatlichen Bildungseinrichtungen ohne explizit reformpädagogischen Hintergrund erscheint daher für die Zukunft höchst wünschenswert. In der Studie wurden selbstberichtete Ergebnisse abgefragt, das kann zu einer Verzerrung durch sozial erwünschtes Antwortverhalten geführt haben. Im Rahmen des vorliegenden Kapitels werden ausschließlich Ergebnisse der deskriptiven Datenauswertung geschildert. Die Daten werden im Anschluss mittels Korrelationsanalyse und weitergehenden Verfahren der multivariaten Statistik (einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwertwiederholung, explorative Faktorenanalyse, Clusteranalyse und Entscheidungsbäume) weiterbearbeitet, um Antworten auf Fragen wie diese zu erhalten: Welche Einflüsse haben Alter, Geschlecht, reformpädagogische Ausrichtung, technische Fähigkeiten etc. auf medienbildungsbezogene Einstellungen und Praxis?

3.3 Diskussion der Ergebnisse

Hier gibt es zu bemerken, dass viele Eltern, die selbst in ICT-Berufen tätig sind, ihre Kinder auf Waldorf- oder Montessorischulen schicken (Richtel, 2011), gerade weil sie einen frühen Digitalmedieneinsatz nicht befürworten. Somit könnte ein Selektionseffekt zumindest in Teilen eine Erklärung für die hohe Elternzufriedenheit darstellen. Die befragten Eltern wiesen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung eine überdurchschnittlich hohe Anzahl an Akademikerinnen und Akademikern auf (61 % mit Hochschul- bzw. Fachhochschulabschluss), alle anderen erhobenen soziodemografischen Daten waren eher unauffällig. Insgesamt zeigt sich in den Antworten, dass in der Regel produktive Tätigkeiten mit Medien früher als rein konsumierende Tätigkeiten mit Medien und der Einsatz analoger Medien bereits in früherem Alter als der Einsatz digitaler Medien („analog vor digital“) als sinnvoll erachtet wird. Im Zusammenhang mit der Waldorf-Pädagogik und dem Einsatz digitaler Medien ist der Vorwurf, das Fernhalten der Geräte aus den Kindergärten und Schulen sei nicht mehr zeitgemäß („Bewahrpädagogik“), eher verbreitet z. B. in akademischen Veröffentlichungen (Wolf, 2018) und in den Massenmedien, teilweise verbunden mit der Vermutung, die Zurückhaltung beim Digitalmedieneinsatz erkläre sich durch geringe Erfahrung und geringe technische Bedienfertigkeiten. An der Montessori-Pädagogik orientierte Einrichtungen werden in diese Kritik

nicht oder nur in sehr abgeschwächter Form einbezogen. Die MünDig-I-Studie zeigt für beide untersuchten pädagogischen Richtungen ein anderes Bild: Der Einsatz wird sehr differenziert nach Alter und Zweck beurteilt und die technischen Fähigkeiten der Fachkräfte liegen im Mittel eher hoch (Bleckmann, Denzl et al., 2022). Dies widerspricht der These, der Grund für den mangelnden Digitalmedieneinsatz erkläre sich durch mangelnde technische Fähigkeiten. Eher lässt sich nach dem Will Skill Tool Model (Knezek, Christensen & Fluke, 2003) ein nicht vorhandener „Wille“, also eine nicht vorhandene Überzeugung, der Bildschirmmedieneinsatz sei sinnvoll, als Erklärung festhalten. Diese Haltung findet sich übergreifend bei den Eltern und Fachkräften beider pädagogischer Richtungen, allerdings mit feinen Unterschieden zwischen den Zielgruppen, auf die hier nicht weiter eingegangen wird. Inwieweit sich die ermittelten Einstellungen und Praxis im Längsschnitt aufgrund der Erfahrungen aus der Covid-19-Pandemiephase 2020 bis 2022 verändert haben, ist Untersuchungsgegenstand der MünDig-II-Studie, deren Ergebnisse mit Spannung erwartet werden dürfen.

4 Zusammenfassung

Insgesamt konnte in der MünDig-Studie ein deutlich differenzierteres Bild der Medienbildung an reformpädagogischen Einrichtungen gezeigt werden als das mit traditionellen Befragungsinstrumenten (z. B. TAM: Köhler et al., 2014) möglich gewesen wäre. Aus Sicht der Befragten ist sowohl notwendig, Entscheidungen über den Einsatz oder Nicht-Einsatz verschiedener Medien an die Entwicklungsphasen des Kindes anzupassen, um positive Einflüsse auf die Entwicklung zu stärken und negative zu vermeiden (vgl. Kapitel 2.1), als auch die Elternzusammenarbeit zu intensivieren. Und schließlich zeigt sich, dass eine weitere Nutzung des geschaffenen Befragungsinstruments wünschenswert und ein sinnvolles Mittel zur Technikfolgenabschätzung im Bereich der digitalen Bildung ist, die es erlaubt, kurz- wie langfristige Chancen und Risiken unterschiedlicher (Low vs. High Tech) Technikpfade im Bildungsbereich zu erfassen und als Grundlage für bildungspolitische Entscheidungen abzuwägen (Zimmer, Bleckmann & Pemberger, 2019).

Literatur

- Amos, K., Hartong, S., Bleckmann, P., Allert, H., Czarnojan, I., Förschler, ... Sander, I. (2021). Die alternative Checkliste. (Selbst)bewusste Fragen für Bildungseinrichtungen. *Unblack the Box*. Abgerufen von <https://unblackthebox.org/die-alternative-checkliste/>
- 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). Berlin: Logos Verlag.

- Bleckmann, P., Denzl, E., Kernbach, J., Streit, B. & Pemberger, B. (Hrsg.). (2022). *MünDig-Studie Waldorf: Mündigkeit und Digitalisierung an KiTas und Schulen*. Alter b. Bonn: Alanus Hochschule. Abgerufen von <https://muendig-studie.de/wp-content/uploads/2022/07/Ergebnisbericht-Waldorf.pdf>
- Bleckmann, P., Streit, B. & Denzl, E. (2022). MünDig-Studie Naturpädagogik. *Mündigkeit und Digitalisierung an Natur- und Wald-Kitas. Ergebnisse der Fachkräfte- und Elternbefragung*. Alter b. Bonn: Alanus Hochschule. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/MuenDig_Natur_Wald.pdf
- Boysen, J., Randoll, D., Villwock, N. & Rasfeld, M. (2022). „Man lernt Sachen, die man wirklich braucht“. *Absolventenstudie: ehemalige Montessori-Schüler:innen kommen zu Wort* (1. Auf.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Brinda, T., Brüggem, N., Diethelm, I., Knaus, T., Kommer, S., Kopf, C., ... Weich, A. (2019). *Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt*. Abgerufen von <https://dagstuhl.gi.de/fileadmin/GI/Allgemein/PDF/Frankfurt-Dreieck-zur-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf>
- Brockmann, P. E., Diaz, B., Damiani, F., Villarroel, L., Nunez, F. & Bruni, O. (2016). Impact of television on the quality of sleep in preschool children. *Sleep Medicine*, 20, 140–144. doi:10.1016/j.sleep.2015.06.005
- Buermann, U. (2007). *Aufrecht durch die Medien. Chancen und Gefahren des Informationszeitalters und die neuen Aufgaben der Pädagogik*. Flensburger Hefte Verlag.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. (2011). Der Setting-Ansatz der Gesundheitsförderung. Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. *Glossar zu Konzepten, Strategien, Methoden.*, 497–500.
- Donath, A. & Eckert, E. (2022). Montessori-Pädagogik und die Erziehung und Bildung in einer digitalisierten Welt. *Unblack the Box*. Abgerufen am 10.03.2023 von <https://unblackthebox.org/gastkommentar-newsletter-29-04-2022/>
- Gafner, R. (1989). *Computer und Veränderungen im Weltbild ihrer Nutzer. Eine qualitative Längsschnittanalyse bei jugendlichen und erwachsenen Computerkursteilnehmern* (Europäische Hochschulschriften). Frankfurt: Peter Lang.
- Gesellschaft für Informatik (2016). Dagstuhl-Erklärung. *Projekt Dragstuhl*. Abgerufen von <https://dagstuhl.gi.de/dagstuhl-erklarung>
- Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit. (2022). *Positionspapier Digitale Medien und frühe Kindheit. Forschungsstand, Wirkungen und Empfehlungen*. Abgerufen von https://www.gaimh.org/aktuelles-reader/positionspapier-digitale-medien-und-fruehe-kindheit.html?file=files/cto_layout/downloads/publikationen/GAIMH-Positionspapier-digitale-Medien-und-fruehe-Kindheit.pdf&cid=68726
- Herbst, T. & Bergmayr, D. (2020). Digitale Medien in der Vorbereiteten Umgebung. In F. Hammerer, T. Herbst & W. Weinhäupl (Hrsg.), *Montessori-Pädagogik. Das Kind im Mittelpunkt* (S. 258–278). Braunschweig: Westermann.
- Hübner, E. (2015). *Medien und Pädagogik. Gesichtspunkte zum Verständnis der Medien, Grundlagen einer anthroposophisch-anthropologischen Medienpädagogik*. Stuttgart: edition waldorf.
- Idel, T.-S. & Ullrich, H. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Reformpädagogik* (Beltz Handbuch). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Knezek, G., Christensen, R. & Fluke, R. (2003). *Testing a Will, Skill, Tool Model of Technology Integration*. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/234572159_Testing_a_Will_Skill_Tool_Model_of_Technology_Integration
- Köhler, T., Nistor, N. & Osman, N.A.A. (2014). *The acceptance and use of information and communication technologies by staff members in Khartoum state's universities (Sudan)*. Dresden University of Technology.

- 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.
Abgerufen von https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/news/2020/DJI_Kindsein_Corona_Ergebnisbericht_2020.pdf
- Lepold, M. & Ullmann, M. (2021). *Digitale Medien in der Kita. Alltagsintegrierte Medienbildung in der pädagogischen Praxis* (2. Aufl.). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Levin, D. E. (2013). *Beyond Remote-Controlled Childhood. Teaching Young Children in the Media Age*. National Association for the Education of Young Children.
- LVR Zentrum für Medien und Bildung. (2021). *Medienkompetenzrahmen NRW*.
Abgerufen von <https://medienkompetenzrahmen.nrw/>
- Marotzki, W. & Jörissen, B. (2009). *Medienbildung-Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: UTB Klinkhardt.
- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge. (2016). *Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an; Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
Abgerufen von 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*. Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Mößle, T. & Föcker, J. (2021). Der Einfluss der Medien auf die kindliche und jugendliche Psyche. In J. Fegert, F. Resch, P. Plener, M. Kaess, M. Döpfner & K. Konrad (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (S. 1–11).
- Neider, A. (2008). *Medienbalance – Erziehen im Gleichgewicht mit der Medienwelt. Ein Elternratgeber*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- News4teachers. (2022). *Digitale Unterrichtsmedien fördern laut Lehrer:innen weder kritisches Denken noch Sozialkompetenz*.
Abgerufen von <https://www.news4teachers.de/2022/12/digitale-unterrichtsmedien-foerdern-laut-lehrerinnen-weder-kritisches-denken-noch-sozialkompetenz/>
- Nunez-Smith, M., Wolf, E., Huang, H. M., Chen, P. G., Lee, L. & Emanuel, E. J. (2008). *Media and child and adolescent health. A systematic review*. Washington, DC: Common Sense Media.
- Randoll, D. & Peters, P. (Hrsg.). (2021). *Wir waren auf der Waldorfschule. Ehemalige als Experten in eigener Sache*. Weinheim: Juventa Verlag ein Imprint der Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- Redecker, C. (2017). *Europäischer Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender (DigCompEdu)*.
Abgerufen von <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>
- Rheinische Fachhochschule Köln. (2016). *BLIKK Medien-Studie-2016: Erste Ergebnisse von 3.048 Kindern. „Wir fangen an, den möglichen Einfluss von digitalen Medien auf die Kinder-Entwicklung zu verstehen...“*. Köln.
Abgerufen von https://www.rfh-koeln.de/sites/rfh_koelnDE/myzms/content/e380/e1184/e29466/e34095/e34098/20161121_BLIKK_Pressemitteilung_Aend_VJ_ger.pdf
- Richtel, M. (2011). A Silicon Valley School That Doesn't Compute. Grading the Digital School. *The New York Times*.
Abgerufen von <https://www.nytimes.com/2011/10/23/technology/at-waldorf-school-in-silicon-valley-technology-can-wait.html>
- Riedel, R. & Büsching, U. (2017). *BLIKK-Medien – Bewältigung, Lernverhalten, Intelligenz, Kompetenz und Kommunikation – Kinder und Jugendliche im Umgang mit elektronischen Medien*.
Abgerufen von https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Praevention/Berichte/Kurzbericht_BLIKK_Medien.pdf
- Skiera, E. (2010). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München: Oldenbourg Verlag. doi:10.1524/9783486851328
- Stiftung Kind und Jugend. (2023). *BLIKK Studie*.
Abgerufen von <https://www.stiftung-kind-und-jugend.de/projekte/blikk-studie/>

- Te Wildt, B. (2015). „Wir sind blind für die Gefahren“ – Liebe & Familie – Badische Zeitung. *Badische Zeitung*.
Abgerufen von <https://www.badische-zeitung.de/wir-sind-blind-fuer-die-gefahren--106199920.html#downloadpaper>
- Tetzlaff, F. & Bleckmann, P. (2019). Digitalisierung und Pädagogik – weit mehr als nur „Tablets im Unterricht“. In H. Barz (Hrsg.), *Bildung und Schule – Elternstudie 2019. Einstellungen von Eltern in Deutschland zur Schulpolitik* (S. 69–82). Münster: Waxmann.
- Tetzlaff, F., Bleckmann, P., Streit, B. & Kernbach, J. (2020). *Zwischenbericht der MünDig-Studie. Medienerziehung | reformpädagogische Bildungseinrichtungen | Zufriedenheit der Erziehungsberechtigten*. Alfter b. Bonn: Alanus Hochschule.
Abgerufen von https://muendig-studie.de/wp-content/uploads/2021/03/veroeffentlichung_muendig-studie_zwischenbericht_12-20.pdf
- Valle, M. (2019). *Montessori-Pädagogik und neue Technologien. Eine mögliche Integration?* Impulse der Reformpädagogik Band 33. Berlin, Münster: Lit.
- Weizenbaum, J. (1976). *Computer Power and Human Reason. From Judgement to Calculation*. W.H. Freeman.
- Wolf, K. D. (2018). Reformpädagogik und Medien. Innovationsimpulse durch digitale Medien? In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wolf, K. D., Rummler, K. & Duwe, W. (2011). Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 20(Medienbildung – Medienkompetenz), 137–158. doi: 10.21240/mpaed/20/2011.09.17.X
- Zimmer, J., Bleckmann, P. & Pemberger, B. (2019). Technikfolgenabschätzung bei „Digitaler Bildung“. Ein forschungsmethodischer Zugang für die Erhebung langfristiger Chancen und Risiken. In P. Bleckmann & R. Lankau (Hrsg.), *Digitale Medien und Unterricht. Eine Kontroverse* (S. 13–24). Weinheim: Julius Beltz.
- Zimmer, J. & Zimmer, K.-M. (2020). Ich sehe was, was Du nicht siehst! DIAEDI: ein Handlungsmodell für die Unterstützung der Verarbeitung von Medienerlebnissen. In: *Bildungsforschung* (2020) 2, S. 1–9. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-239118 – doi: 10.25656/01:23911.

Autor:innen

Benjamin Streit, Dipl.-Phys., M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Alanus Hochschule Alfter, Lehrbeauftragter im Fachbereich Medizinökonomie und Gesundheit an der Rheinischen Fachhochschule Köln, freiberuflicher Autor und Lektor für den Dr. Josef Raabe Verlag. Arbeitsbereiche: Medienpädagogik an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen, Mathematik, Physik.

Paula Bleckmann, Dr., Professorin für Medienpädagogik an der Alanus Hochschule Alfter; 1. Vorsitzende von MEDIA PROTECT e. V., Mitgründerin des Präventionsprogramms ECHT DABEI. Arbeitsbereiche: Medienerziehung und Reformpädagogik, Mediensuchtprävention, Analog-Digidaktik, Digitale Bildungspolitik und Technikfolgenabschätzung.