

Bleckmann, Paula; Gelitz, Philipp

Zwischen Bilderbuch und Smartphone - Medienbildung und kleine Kinder

Gelitz, Philipp [Hrsg.]: Mit kleinen Kindern ganz im Leben. Gesellschaft und Waldorfpädagogik im Dialog. Weinheim/Basel : Beltz Juventa 2024, S. 75-92



Quellenangabe/ Reference:

Bleckmann, Paula; Gelitz, Philipp: Zwischen Bilderbuch und Smartphone - Medienbildung und kleine Kinder - In: Gelitz, Philipp [Hrsg.]: Mit kleinen Kindern ganz im Leben. Gesellschaft und Waldorfpädagogik im Dialog. Weinheim/Basel : Beltz Juventa 2024, S. 75-92 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-349250 - DOI: 10.25656/01:34925

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-349250>

<https://doi.org/10.25656/01:34925>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Philipp Gelitz (Hrsg.)

Mit kleinen Kindern ganz im Leben

Gesellschaft und Waldorfpädagogik im
Dialog

BELTZ JUVENTA

Publikation gefördert durch die Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-8280-7 Print
ISBN 978-3-7799-8281-4 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8282-1 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: xerif, le-tex
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung <i>Philipp Gelitz</i>	8
Schön geborgen – Räume für Kinder <i>Philipp Gelitz</i>	12
„Keine Zeit heute!“ – Herausforderungen für Alt und Jung in der Frühpädagogik <i>Stefanie Greubel</i>	29
Was Kinder stärkt – für einen gesunden Start ins Leben <i>Karin Michael, Philipp Gelitz</i>	45
Auf uns kommt es an – Nachhaltigkeit leben mit kleinen Kindern <i>Janina Binner, Lina Masek</i>	59
Zwischen Bilderbuch und Smartphone – Medienbildung und kleine Kinder <i>Paula Bleckmann, Philipp Gelitz</i>	75
Sex und Gender – Leiblichkeit und Sexualität in der Waldorfpädagogik <i>Gisela Erdin</i>	93
„Es gab natürlich kein anderes türkisches Kind, was auf der Waldorfschule war ...“ – Zugehörigkeitserfahrungen in der Waldorfpädagogik <i>Christiane Adam</i>	116
„Sich regen bringt Segen“ – Lebensweltliche Settings und ihr Beitrag zur Bewegungs- und Gesundheitsförderung in der Kindheit <i>Janne Fengler</i>	136
Sprechen und Verstehen – Sprachkultur im Kinderalltag <i>Ulrich Maiwald</i>	159
Vom Recht des Kindes auf den heutigen Tag – Ein kinderrechtlicher Blick auf das Bildungsverständnis der Waldorf-Elementarpädagogik <i>Frodo Ostkämper</i>	176

Zwischen Bilderbuch und Smartphone – Medienbildung und kleine Kinder

Paula Bleckmann, Philipp Gelitz

1 Einleitung

Wer sich auf die Suche nach Einschätzungen zur Frage geeigneter Medien in der frühen Kindheit begibt, findet von einem begeisterten Einsatz digitaler Geräte bis zu einer kritisch-ablehnenden Haltung jede mögliche Spielart vor.

Vor allem von einigen pädagogischen Verbänden und aus Reihen der Politik (vgl. Didacta Verband, 2023; SWK, 2022) wird der Einsatz digitaler Medien in frühkindlichen Bildungseinrichtungen im Zuge einer gelingenden Medienbildung als unverzichtbar propagiert.

Unter „Gute Gründe für digitale Medien“ findet man auf <https://klax.de/de/kitas/digitale-technik> beispielweise folgende Sätze:

Tablet, Smartphone und Laptop sind bereits Teil der kindlichen Lebenswelt. [...] Im Kindergarten müssen wir also dafür Sorge tragen, dass die Kinder Informationskompetenz, Technikkompetenz und Produktionskompetenz erwerben und beim Eintritt in die Schule kritisch und reflektiert mit Technik und Medien umgehen. Wir helfen der zukünftigen Generation, selbstständig Wissen zu erschließen, um zukünftig erfolgreich zu sein. (Klax, o. J.).

Vor allem aus Reihen der Wissenschaft (vgl. GAIMH, 2022; Madigan et al., 2020; Spitzer, 2022; Suggate & Martzog, 2020; van den Heuvel et al., 2019) wird hier allerdings deutliche Skepsis formuliert. Eine aktuelle Übersicht über einige Forschungsergebnisse zur Mediennutzung kommt zumindest für die Altersgruppe der Null- bis Dreijährigen zu einem klaren Urteil:

Die dargestellte Studienlage zeigt für die frühe Kindheit negative Auswirkungen auf die körperliche, sozio-emotionale und kognitive Entwicklung, wenn das Kind direkt mit digitalen Medien interagiert. (GAIMH, 2022, S. 35).

In Schweden, welches zuvor das einzige europäische Land mit einem verpflichtenden Einsatz von Digitalmedien in Kindertageseinrichtungen war, fand im Jahr 2023 eine bemerkenswerte Kehrtwende in der Bildungspolitik statt. Aufgrund der Zusammenstellung empirischer Studienergebnisse in einem Gutachten des Stockholmer Karolinska Instituts (Karolinska Institutet, 2023), das negative Effekte des Bildschirmmedienkonsums auf die kindliche Entwicklung aufzeigt,

wird der Einsatz digitaler Medien in vorschulischen Einrichtungen nun nicht mehr vorgegeben, sondern sogar explizit davon abgeraten (Aftonbladet, 2023).

Es zeigt sich an diesem Beispiel, dass eine Zurückhaltung gegenüber der Nutzung digitaler (bzw. Bildschirm-)Medien durch Kindergartenkinder kein nostalgischer Reflex technologiefeindlicher Romantiker:innen ist. Für tatsächlich ungerechtfertigt halten wir Abwehrreflexe, sich mit dem Thema Digitalisierung deshalb allgemein nicht beschäftigen zu wollen: Eine gelingende medienbildungsbezogene Elternzusammenarbeit, die Selbstreflexion eigener Digitalmediennutzung, die Unterstützung von Kindern bei der Verarbeitung möglicherweise belastender Medienerlebnisse sind wichtige Handlungsfelder der Medienbildung. „Das Thema gehört unbedingt in die KiTa!“ und „die Geräte gehören (bis auf Ausnahmen, s. u.) nicht in Kinderhände!“ sind zwei begründbare und einander nicht widersprechende Forderungen, wie wir zu zeigen beabsichtigen.

Ziel dieses Beitrages ist es, das Erziehungsziel der Medienmündigkeit und Wege dorthin zu diskutieren. Hierbei werden Positionen der Anthropologie und Überlegungen aus Embodiment-Konzeption und phänomenologischer Erziehungswissenschaft sowie sich daraus ergebende Darstellungen zur Bedeutung der kongruenten und breit vernetzten sinnlichen Erfahrungen dargestellt, die eine Verbindung zu Positionen der Waldorfpädagogik haben. Außerdem werden in diesem Zusammenhang historische Äußerungen zum Umgang mit neuen technischen Errungenschaften bei Rudolf Steiner vorgestellt. Der Beitrag schließt mit dem Eingehen auf Möglichkeiten zur indirekten Medienbildung und zur Implementierung von Elementen informatorischer Bildung in vorschulischen Bildungseinrichtungen.

2 Medien sind Vermittler

Ein Medium ist zunächst ein vermittelndes Element. So lassen sich beispielsweise Gefühle durch das Medium der Musik ausdrücken oder Gedanken durch das Medium der Sprache. Aber auch Luft und Wasser sind Medien, durch die das Licht hindurchgeleitet und vermittelt wird. Im engeren Sinne sind mit dem Terminus *Medien* aber Vermittlungsapparate oder Kommunikationsmittel gemeint, die etwas (Inhalte, Meinungen, etc.) transportieren oder weiterleiten.¹ In diesem letztgenannten Sinn sind die Wörter Medienbildung, Medienerziehung, Medienkompetenz und Medienmündigkeit zu verstehen. Es geht um die pädagogische Frage nach dem Umgang mit technischen Vermittlungsapparaten, um die Frage nach einem altersangepassten Einbezug, nach Stärkung der Persönlichkeit für einen mündigen Umgang mit Medien, nach Resilienz, nachhaltigem Nutzungsverhal-

1 Vgl. hierfür https://www.duden.de/rechtschreibung/Medium_Vermittler [abgerufen am 18.07.2023]

ten und Suchtprävention. Wie umgehen also mit einer vermittelten Erfahrung in welchem Alter? Wie umgehen lernen mit Erlebnissen aus zweiter Hand, bei denen deutlich weniger Sinne direkt angesprochen sind als bei der unmittelbaren Weltbegegnung?

Bei so gestellten pädagogischen Fragen, die die Handlungskompetenz und Eigenverantwortlichkeit des Individuums in den Mittelpunkt rücken (und nicht die möglichst frühe technische Beherrschung eines Gerätes), ist zunächst zu klären, welchen Zielen wir uns verpflichtet fühlen, um im Anschluss zu diskutieren, wie diese Ziele erreicht werden können. Anders ausgedrückt: In jedem pädagogischen Feld, in der Musik, in der Literatur, in der Ernährung, aber auch in der Lebenspraxis beim Kochen und im Straßenverkehr, ist zu klären, welches Ziel zu erreichen ist, und welche Wege dahin aussichtsreich erscheinen. Dass dies pädagogische Abwägungsfragen sind, bei denen nicht unbedingt „Je früher, desto besser“ gilt, wird deutlich, wenn wir uns klarmachen, dass das Kochen auf dem heißen Herd oder die Teilnahme am Straßenverkehr nicht besser erlernt wird, wenn zweijährige Kinder damit allein gelassen werden. Grundlegende Kompetenzen müssen hier zunächst im Sinne eines Fundaments heranreifen bzw. entwickelt werden. Andererseits kann es auch eine zu späte Heranführung geben.

Mit dieser Fragerichtung werden nun Erziehungsziele und Wege dahin vertieft, um den pädagogischen Umgang mit technischen Vermittlungsapparaten in der Kindheit zu erörtern.

2.1 Erziehungsziele

Ziele im Erziehungsgeschehen sind zunächst normative Setzungen. Sie entstehen nicht zwingend und objektiv aus Beobachtungen oder Messungen, sondern entwickeln sich aus Bildern, die wir von einem guten Leben haben. Wir leben mit Bildern davon, wie es ist und was es heißt ein Mensch zu sein (vgl. Bauer & Schieren, 2015), d. h. wir entscheiden uns für ein bestimmtes Menschenbild.

Wir Menschen sind diejenigen geistigen Lebewesen, die ihr Leben im Lichte einer Vorstellung dessen führen, wer wir sind und wer wir sein wollen. Nennen wir eine Antwort auf die Frage, wer wir sind und wer wir sein wollen, ein Menschenbild. (Gabriel, 2022, S. 204).

Und wir leben mit Bildern davon, wie es ist und was es heißt, ein Kind zu sein. Wir leben also auch mit Bildern vom Kind-Sein. Der Frage, was es heißt, ein Mensch zu sein, gehen Philosophie und Anthropologie nach; der Frage, welche Kindheitsbilder wir entwerfen, geht die pädagogische Anthropologie nach.

Jörg Zirfas (2021) stellt diesbezüglich fest, pädagogische Anthropologie beginne mit der Idee, „dass eine Pädagogik ohne Menschenbild eine Unmöglichkeit

darstellt. Wer immer ein Kind erzieht [...], hat ein „Bild“ von seinem pädagogischen Gegenüber.“ (ebd., S. 12). Und er ergänzt:

Pädagogischen Menschenbildern kommen im komplexen pädagogischen Geschehen Deutungs-, Orientierungs-, Praxis- und Legitimierungsfunktionen zu, weil sie Zuschreibungen ermöglichen, Erwartungen strukturieren, Handlungen präferieren und erzieherische Maßnahmen legitimieren. (ebd., S. 20).

Aus solchen Entscheidungen darüber, wie wir den Menschen sehen wollen, leiten sich Erziehungsziele ab. Dies ist wichtig zu betonen, da sich weder im Feld von Mathematik, Musik und Sport, noch im hier in Rede stehenden Feld der Medienbildung von allein ergibt, welche pädagogische Umgebung, welche Anregung und welche Unterlassung hier vonnöten ist.

Aufbauend auf den ganz grundlegenden Überlegungen zur Bildung, wie sie bei Humboldt zu finden sind (siehe auch Ostkämper in diesem Band), wo wir die ganzheitliche Entfaltung und Bildung der menschlichen Kräfte in einer Umgebung von Freiheit und vielfältigen Situationen fokussiert sehen, haben sich durch die Diskurse zur Resilienz und zu benötigten Kompetenzen in einer sich schnell wandelnden Welt viele Ziele herauskristallisiert, die weithin Konsens sind. Diese Erziehungsziele, denen wir uns nach einer Besinnung darauf, wer wir als Menschen sind und wer wir sein wollen (Gabriel, 2022), verpflichtet fühlen können, sind meistens keine domänenspezifischen Ziele, wie eine bestimmte mathematische Kompetenz, ein musikalisches Vermögen oder eine sportliche Leistungsbereitschaft. Sie sind personale und soziale Kompetenzen, grundlegende Fähigkeiten der Person, die ihr in allen Feldern des heutigen und zukünftigen Lebens dienlich sind.

Folglich liegen die zu erreichenden Erziehungsziele vor allem bei Fähigkeiten in der Selbststeuerung, Eigenverantwortlichkeit und Autonomie (Selbstkompetenz), Fähigkeiten im sozialen Miteinander, in Kommunikation und Rollenbewusstsein (Sozialkompetenz), Fähigkeiten im Umgang mit den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen (emotionale Kompetenz), Widerstandskraft (Resilienz), die Fähigkeit Lernen zu lernen (lernmethodische Kompetenz) u. v. m.

Sollen diese übergeordneten Kompetenzen für den Bereich der Medienbildung umformuliert werden, so ergibt sich daraus als Erweiterung des geläufigen Begriffs der Medienkompetenz der Begriff der Medienmündigkeit. Medienkompetenz meint, zwar nicht im umfassenderen Verständnis von Wissenschaftler:innen (Definitionen von Baacke, Aufenanger, Spanhel, Schorb und Tulodziecki im Vergleich siehe Landesmedienzentrum Baden-Württemberg [o. J.]), so aber doch im öffentlichen Diskurs in den (Online-)Medien oftmals lediglich die Fähigkeit, gut mit Geräten umgehen zu können. Dagegen verstehen wir unter Medienmündigkeit das souveräne und autonome Vermögen, Medien einerseits reflektiert, sinnvoll und kompetent einsetzen zu können, und andererseits sich

auch bewusst und in Abwägung der Selbst- und Fremdfürsorge gegen ihre Nutzung entscheiden zu können. Dies entspricht der in die jüngste Überarbeitung des europäischen Kompetenzrahmens DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2020) aufgenommenen Formulierung: „... importance of balancing the use of digital technologies with non-use as an option“. Medienmündig kann nur sein, wer auch über ein Repertoire an analogen Alternativen verfügt.

2.2 Der Weg zum Ziel – Verantwortung vs. Lebensweltbezug

Wenn auch Erziehungsziele wie Selbstständigkeit, Autonomie, Mündigkeit, Gemeinschaftsfähigkeit, kritisches Denken, emotionale Stabilität, Handlungskompetenz und Resilienz Konsens sein mögen, so ist in pädagogischer Perspektive dennoch strittig, wie genau der Weg zu diesen Zielen aussehen darf. Außerdem geraten diese übergeordneten Erziehungsziele mitunter etwas unter Druck, wenn es um einzelne abgegrenzte Bereiche wie Medienbildung, Musik, Sport etc. geht.

Um das pädagogische Problem in Bezug auf Medienbildung an dieser Stelle in handhabbarer Art und Weise zu skizzieren, wird im Folgenden das Spannungsfeld zwischen einer Verantwortungsübernahme für die Kinder durch die Erwachsenen einerseits und einem notwendigen Lebensweltbezug des pädagogischen Arrangements andererseits beschrieben. Andere Zugänge wären genauso möglich und wertvoll; der hier gewählte erscheint lebensnah.

Ohne jeden Zweifel gehören sowohl Medien wie Bilderbücher, Bücher, Zeitschriften, Puppenspiele und Kasperletheater als auch Audio-Abspielgeräte, Smartphones und verschiedene weitere Bildschirmgeräte bzw. digitale Medien zur Lebenswelt von Kindern. Zwar ist die Medienexposition in jüngerer Kindheit geringer als in der mittleren Kindheit und im Jugendalter (vgl. im Überblick GAIMH, 2022, S. 10–13), trotzdem sind Kinder jeden Alters und jeden Haushalts bereits vom Lebensbeginn an zumindest zeitweise immer auch in einer medialen Umgebung. Sie sind umgeben von den Smartphones der Eltern, teilweise auch von deren Arbeitsgeräten, aber auch von Displays im Auto, Werbetafeln und Bildschirmen an den Straßen und in Straßenbahnen. Diese mediale Umgebung ist ein Faktum, das wir zu konstatieren haben. Zur Umgebung von Kindern gehören aber auch ungesunde Nahrungsmittel, laute Straßen, wenig Bewegungsfreiräume und Suchtmittel konsumierende Erwachsene. Es könnte an dieser Stelle nun eine längere Reihe von nicht-optimalen Entwicklungsumgebungen aufgezählt werden.

Verfolgt man nun konsequent das Argument, dass die Lebenswelten von Kindern in Bildungseinrichtungen aufgegriffen werden sollten, um an ihre Lebensrealitäten anzuschließen, so hieße das, Stress, Hektik, Lärm, schlechte Nahrung und unvorbildhaftes Verhalten in Kindergärten und Schulen anzubie-

ten, damit die Kinder sich angenommen und beheimatet fühlen. Diese Form der Lebensweltorientierung stünde in einem starken Kontrast zur pädagogischen Vornahme (und zur gesetzlichen Verpflichtung!), die Kinder zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu erziehen. Eine Verantwortungsübernahme für Kinder bedeutet hingegen, entwicklungsförderliche Umgebungen bereitzustellen; also Umgebungen, die gefährdende Faktoren zu minimieren versuchen und stärkende Faktoren hervorzuheben versuchen, so dass Entwicklungsaufgaben von den Kindern gemeistert werden können. Dies bedeutet nicht, auf eine Lebensweltorientierung zu verzichten. Kinder sollten von ihren (Medien-)Erlebnissen berichten können, auch und gerade wenn diese nicht altersgerecht und entwicklungsbeeinträchtigend sind, und sie sollten diese im Spiel, in Bewegung, im Gespräch, in Bildern oder Skulpturen auf altersgemäße Weise verarbeiten dürfen (vgl. Denzl & Laule, 2024). Aber es bedeutet nicht, dass sie in der KiTa weitere entwicklungsbeeinträchtigende Erfahrungen machen sollten. Lebensweltorientierung in der Gestaltung des pädagogischen Settings bedeutet immer die Berücksichtigung der Frage, ob mit dem direkten Einbezug bestimmter Praktiken („direkte Lebensweltorientierung“) die oben genannten übergeordneten Erziehungsziele gefördert oder erschwert werden, oder ob sich bei Verneinung dieser Frage dann eher ein indirekter, präventiver oder therapeutischer Lebensweltbezug anbietet. Wenn Widerstandskraft durch Medienkonsum geschwächt wird, wenn körperliche Geschicklichkeit durch Medienkonsum abnimmt und wenn Wahrnehmungen bei Medienkonsum durch mangelnde sinnliche Kongruenz irritiert werden (GAIMH, 2023; Koch et al., 2017), dann ist eine medial ausgestattete Kita im Sinne der Verantwortungsübernahme pädagogisch nicht gerechtfertigt, obwohl es ein Aufgreifen einer nicht-optimalen Lebensrealität der Kinder wäre. Auch aus der Perspektive der Suchtprävention sollte jede Medienerziehung auf der Medienevolution aufbauen (te Wildt, 2015). Dies bedeutet zugunsten der Verantwortungsübernahme und zulasten der direkten Lebensweltorientierung im obigen Sinne einen Fokus auf reale und nicht medial vermittelte körperlich-räumliche Sinneserfahrungen. In dieser Perspektive ließe sich formulieren: Verantwortungsvolle Medienerziehung von der Medienabstinenz über die Medienbalance zur Medienmündigkeit bedeutet in pädagogischen Einrichtungen von der Krippe bis zum Schulabschluss das Beschreiten eines behutsamen Weges vom Kennenlernen des eigenen Körpers und der gegenständlichen Welt, über das Bilderbuch, über das Buch, über einfache audio-visuelle Medien, hin zu digitalen Umgebungen und multimedialen Weltzugängen, die nur durch eine solche evolutive Heranführung kompetent und mündig genutzt werden können. Hierzu gehört dann auch ein evolutiv angelegter Technikunterricht, was aber an dieser Stelle nicht weiter vertieft wird.

Zum Argument des vermeintlich notwendigen Aufgreifens von Medien aller Art, zum vermeintlich notwendigen frühen Heranführen an neue Technologien und Kulturtechniken sei zudem daran erinnert, dass die Vorreiter:innen neuer

technischer Entwicklungen, die Vordenker:innen neuer Software-Lösungen oder Endgeräte in ihrer frühen Kindheit recht durchgängig gerade keine Heranführung an die neuesten technischen Entwicklungen hatten. Ihre bewundernswerte Kreativität sowie ihre Innovationskraft verdanken sie einer realen, von Freiräumen zum Spielen geprägten Kindheit.

3 Perspektiven auf die Nutzung von Medien

Ausgehend von der Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK, 2016) hat das Land Nordrhein-Westfalen den *Medienkompetenzrahmen NRW* entwickelt², der in Bezug auf den Umgang mit Medien im Schulbereich sechs Kompetenzbereiche beschreibt. Es wird hier im Folgenden dieser Kompetenzrahmen kurz genannt, dann empirische Ergebnisse für die frühe Kindheit, die unter Zuhilfenahme dieses Rasters entstanden sind, vorgestellt, und es wird in einem dritten Schritt die Bedeutung der körperlichen Erfahrungen in der Perspektive der Embodiment-Konzeption und der phänomenologischen Erziehungswissenschaft vorgestellt.

3.1 Medienkompetenzrahmen NRW

In diesem Kompetenzrahmen wird als erstes der Bereich *Bedienen und Anwenden* beschrieben, der darauf abzielt, Medien gezielt und reflektiert anwenden zu lernen, sowie Fragen der Datenspeicherung und Datensicherheit kennenzulernen. Dann wird der Bereich *Informieren und Recherchieren* genannt, in dem es um die reflektierte und gezielte Informationsbeschaffung geht, sowie um die kritische Bewertung von Inhalten. Als drittes wird der Bereich *Kommunizieren und Kooperieren* erwähnt, in dem es um die Nutzung und die Einrichtung von Kommunikationskanälen aber auch um potenzielle Gefahren der virtuellen Kommunikation geht. Als nächstes wird der Kompetenzbereich *Produzieren und Präsentieren* genannt, der die Gestaltung von Medieninhalten, die Nennung von Quellen und rechtliche Fragen beinhaltet. Zudem wird noch der Bereich *Analysieren und Reflektieren* hervorgehoben, bei dem es um eine kritische Analyse verschiedener Medienformen, um die Meinungsbildung und um eine Reflexion des eigenen Nutzungsverhaltens gehen soll. Zuletzt wird *Problemlösen und Modellieren* als Kompetenzbereich genannt, der die Prinzipien der digitalen Welt, die Bedeutung von Algorithmen sowie die Programmierung fokussieren soll. Der Erwerb von Kompetenzen in allen Berei-

2 Siehe https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Broschue-re_2019_06_Final.pdf [abgerufen am 18.07.2023]

chen lässt sich bei jüngeren Kindern durch analoge Aktivitäten fördern (Pemberger, 2023).

3.2 Ergebnisse der MünDig-Studie

Für den vorschulischen Bereich hat sich in einer quantitativ-explorativen Untersuchung eine Erweiterung der Kompetenzbereiche um *Medieneinsatz der Fachkräfte, Elternzusammenarbeit, Kinder im Leben stärken* sowie *Verarbeitungshilfen* bewährt (Bleckmann et al., 2022a, 2022b).

Ausgehend von diesen damit genannten 10 Handlungsfeldern der Medienbildung zeigt die MünDig-Studie erstens, dass die medienbildungsbezogenen Einstellungen, also kurz gesagt die Antworten auf die Frage „welches Medium in welchem Alter für welchen Zweck?“ nur sehr geringe Unterschiede aufweisen, je nachdem, ob man Fachkräfte oder Eltern an Waldorf-Kindertageseinrichtungen befragt. Auch die Fachkräfte und Eltern an Wald/Natur-KiTas und an Montessori-Kinderhäusern weisen laut MünDig-Studie (<https://www.muendig-studie.de>) keine großen Unterschiede in ihren Haltungen im Vergleich untereinander, aber auch im Vergleich zu Waldorfeltern und -fachkräften auf. Alle sechs befragten Gruppen waren sich einig, dass im Kindergartenalter den präventions- und settingbezogenen Handlungsfeldern der höchste Stellenwert zukommen sollte, neben der analogen Medienbildung in der Arbeit direkt mit den Kindern in allen Kompetenzbereichen des Medienkompetenzrahmens mit Ausnahme von „Analysieren und Reflektieren“ (ausführlicher s. u. Abschnitt 5.1). Die befragten Elterngruppen waren im Schnitt mit der von ihnen beobachteten Umsetzung an ihrer Krippe bzw. ihrem Kindergarten in acht bis neun der zehn Handlungsfelder zufrieden, wünschten sich jedoch überwiegend mehr Elternzusammenarbeit im pädagogischen Bereich, aber interessanterweise besonders auch im technischen Bereich (z. B. Befähigung zur Nutzung von Zeitbegrenzungs- und Filtersoftware).

3.3 Embodiment

Einen interessanten Zugang zur Frage nach einem pädagogisch gut verantwortbaren Weg zum Ziel der Medienmündigkeit verspricht die Perspektive der Embodiment-Konzeption. Das englische Wort *embodiment* bedeutet *Verleiblichung* bzw. *Verkörperung* und bezeichnet keine eigene Wissenschaftsdisziplin sondern eine Blickrichtung, die einige bedeutende Vertreter:innen unter anderem aus Anthropologie, Psychologie, Neurobiologie und der phänomenologischen Erziehungswissenschaft einnehmen (vgl. Brinkmann et al., 2019; Storch et al., 2017). Aus der Perspektive der Embodiment-Konzeption kann stichhaltig argumentiert werden, dass ein bestimmtes Wissen, ein bestimmtes Können (Kompetenzen), Werthal-

tungen, sowie Gefühle und Meinungen von deren leiblicher Verankerung, ihrer Inkorporation, abhängen. Ausgehend von der Feststellung des Philosophen Merleau-Ponty (1966), dass wir nicht nur *in-der-Welt* sind, sondern wir als Personen auch selbst *zur-Welt* sind, wird aus dieser Blickrichtung heraus unter anderem argumentiert,

- dass das leibliche Erleben das Fundament für das eigene Körperschema und das Wahrnehmen der Welt ist (Storch et al., 2017),
- dass vor jedem Verstehen und Kommunizieren immer präreflexive, leibliche Erfahrungen vonnöten sind (Breuer, 2019) und
- dass Haltung zunächst eine körperliche Haltungsfrage ist (Breil, 2019).

Mit dieser Blickrichtung wird also der „Verschränkungsmodus von Körperlichem und Geistigem“ (Brinkmann et al., 2019, S. 4) in den Blick genommen. Schütz (1985) formuliert diesbezüglich sehr eindrücklich, unsere Identität sei gar „primär die Weise unseres leibhaftigen Existierens [...] Wir haben nicht nur irgendwie auch einen Leib, sondern wir sind ganz wesentlich unser Leib.“ (ebd., S. 82).

Dies bedeutet in der Konsequenz, dass innere Beweglichkeit, Flexibilität, Souveränität und Standfestigkeit als Tugenden bzw. als notwendige Kompetenzen für einen mündigen Umgang mit Herausforderungen des Lebens sich leiblich verankern müssen. Und dies tun sie in der frühen Kindheit am besten durch körperliche Geschicklichkeit, Wendigkeit und körperliche, tänzerische, soziale Erfahrungen im Spiel mit anderen sich bewegenden Kindern und einem an sinnlichen Primärerfahrungen reichen explorierenden Spiel ohne dazwischen liegende Kommentare oder Medien (Auer, 2007; Gelitz, 2023).

Dieser zunächst eher abstrakt klingende Einwurf aus der Perspektive der Embodiment-Konzeption und der phänomenologischen Erziehungswissenschaft, die diesen Fragen genauer nachgeht, wird in der Übersetzung auf das Themenfeld der Medienbildung kleiner Kinder sehr konkret. Es lassen sich hieraus folgende praktische Konsequenzen für eine sinnliche und leiblich orientierte Medienerziehung ableiten:

Selbst malen statt Bilder angucken, selbst Buch umblättern statt weiterscrollen, Kreistänze tanzen für körperlich und sozial erlebte Mengen und Teilmengen oder aber auch selbst hergestelltes Daumenkino statt Zeichentrick-Konsum sind diesbezüglich besonders herauszustellen. Sogar das Verstehen binärer Codes, also dezidiert informatorische Bildung, ist in körperlich-räumlicher Repräsentation möglich und führt zu einer bildschirmfreien Medienbildung. Beispiele hierfür wären Tischdecken – Löffel ja/nein, Teller ja/nein, Schüssel ja/nein – oder aber auch Spiele wie „Tiere raten“ – groß ja/nein, Fell ja/nein, vier Beine ja/nein.

Das Be-Greifen der Dinge und Vorgänge in der Welt bzw. der Möglichkeiten des eigenen Körpers ist in dieser Perspektive der unerlässliche Ausgangspunkt aller Bemühungen für das Erreichen einer angestrebten Medienkompetenz bzw. Medienmündigkeit.

Die Embodiment-Konzeption trägt, am Rande bemerkt, auch Wesentliches zur Unterscheidung von Mensch und Maschine in den aktuellen Diskursen um sogenannte Künstliche Intelligenz bei. Embodiment-Forscher Thomas Fuchs (2023) führt das Fehlen von Körperlichkeit als ein zentrales Unterscheidungsmerkmal an, welches erklärt „why robots can't experience anything“, warum also äußerst fortgeschrittene KI, die menschliche Leistungen zum Teil täuschend echt imitieren kann, selbst keine Erlebnisse haben kann.

4 Explorieren und Lernen mit allen Sinnen

Dieser hiermit hergestellte Fokus auf die Notwendigkeit einer leiblichen Verankerung von Lernprozessen bzw. Kompetenzbildungen führt direkt in das pädagogisch relevante Themenfeld der Sinne. Eine Lernerfahrung bzw. ein Kompetenzzuwachs ist zunächst immer und ausschließlich eine sinnliche Erfahrung im Anschluss an eine Handlung. Kein Kind lernt das Blumengießen durch eine mediale Vermittlung sondern durch die sinnlichen Erlebnisse, die mit dem Üben mit der Gießkanne sich einstellen. Und kein Kind lernt, sich auf einem Bein stehend einen Fuß abzutrocknen, ohne das aktive Tun und die sich daraus ergebenden Sinnesreize der Körpereigenwahrnehmung. Singen, Backen, Fegen, Abwaschen: Alle notwendigen Fertigkeiten werden aktiv getan und sinnlich erlebt statt sprachlich-intellektuell oder medial vermittelt. Lernen ist in der frühen Kindheit als ein Explorieren und sich daran anschließende Erfahrungen verstehbar. Der Lernbegriff fällt hier mit dem Explorationsbegriff zusammen, und Lernen findet weitestgehend induktiv, implizit und informell statt. Eine explizite Deduktion über Begriffe und Anschauungen hin zur Erkenntnis und zur eigenen Anwendung ist hier weder sinnvoll noch möglich, dagegen werden implizit sehr wohl Regeln wie z. B. eine innere Grammatik beim Spracherwerb erworben und zur Anwendung gebracht.

4.1 Verschiedene Zugänge zu den Sinnen

Es ist an dieser Stelle festzuhalten, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, sich den Sinnen begrifflich zu nähern. Möglich ist eine Betrachtung der fünf äußerlich sichtbaren Sinnesorgane Auge, Ohr, Nase, Mund und Haut. Im Alltag reicht dies oft aus, um sich verständigen zu können. In physiologischer Hinsicht ist dies allerdings nur ein sehr kleiner Ausschnitt der verschiedenen sensorischen Systeme im Menschen. So hat die Haut beispielsweise verschiedene Tastrezeptoren, verschiedene Wärme- und Kälterezeptoren (Thermozeption), sowie freie Nervenendigungen für die Schmerzwahrnehmung (Nozizeption). Im Innenohr liegen sowohl die Cochlea zur Frequenzwahrnehmung akustischer Reize als

auch der Schwerkraft-Sinn sowie der Beschleunigungssinn, die wir gewöhnlich zusammenfassend als vestibuläres System bzw. Gleichgewichtssinn bezeichnen. In dieser Art könnten die Ausführungen hier weiter fortgeführt und vertieft werden über verschiedene Geschmacksrezeptoren, Körpereigenwahrnehmungsrezeptoren für Lage, Bewegung und Kraftaufwand der Gelenke und Muskeln (Propriozeption), für die Wahrnehmung der inneren Organe (Viszerozeption), und noch Weiteres mehr.

Unabhängig davon, welche Begriffe in den Vordergrund gerückt werden, d. h. welches Sinneskonzept bevorzugt wird, haben die Sinne in der Elementarpädagogik in jedem pädagogischen Ansatz einen hohen Stellenwert (vgl. Martinet, 2021), weil es eine unhintergehbare Tatsache ist, dass sinnliche Reize die Breite des Erfahrungshorizontes entstehen lassen und sich aufgrund der Mannigfaltigkeit, der Häufigkeit und der Gleichzeitigkeit der verschiedenen Sinnesmodalitäten eine immer breitere neuronale Vernetzung unterschiedlicher Dimensionen der gegenständlichen Welt einstellt. Dieser letztgenannte Aspekt der sinnlichen Kongruenz, also der Gleichzeitigkeit verschiedenartiger sinnlicher Reize, ist für die Frühpädagogik ein zentraler Punkt, da hier auf neurophysiologischer Ebene ein breiteres Erregungsmuster entsteht, und in psychologischer Perspektive ein breiteres seelisches Erleben der Welt möglich ist.

4.2 Besonderheiten des waldorfpädagogischen Ansatzes

Auf diese Kongruenz legt auch die Waldorfpädagogik der frühen Kindheit ein besonderes Augenmerk. Sie versucht in der Praxis, wo es möglich ist, gerade nicht fragmentierte Ansprachen und isolierte Förderungen verschiedener Sinne durch Fühlsäckchen oder Fußfühlparkours zu erreichen, sondern in kongruenter Weise Ganzheiten anzubieten. Ein Beispiel wäre hier zum einen das Waschen von Wolle, bei dem das Tasten, die Bewegungswahrnehmung, die Kälte des Wassers, der Geruch, das Auge und das Ohr gleichermaßen angesprochen werden. Oder aber auch das Backen, bei dem die genannten Sinne in gleicher Weise kongruent zusammenklingen.

Eine echte Eigenheit der Waldorfpädagogik ist nun die Bedeutungszuschreibung, die an diejenigen Sinne adressiert wird, die die eigene Körperlichkeit wahrnehmen lassen. Das Tasten über die Haut, die viszerozeptive Organwahrnehmung (Hunger, Durst, Krankheit, etc.), die propriozeptive Gelenk-, Muskelaktivitäts- und Bewegungswahrnehmung sowie die Gleichgewichtswahrnehmung werden in der waldorfpädagogischen Literatur als die vier basalen Körpersinne bezeichnet. Die hier sogenannten Sinne *Tastsinn*, *Lebenssinn*, *Eigenbewegungssinn* und *Gleichgewichtssinn* (Gelitz, 2020) gelten in der Waldorfpädagogik in Übereinstimmung mit der modernen Embodiment-Konzeption als Fundament des Welterlebens (Auer, 2007, S. 70 ff.). Es wird hier eine spezifische

Verbindung zwischen diesen basalen Sinnen und Fähigkeiten auf seelischer Ebene gesehen, die daraus entstehen, die von essenzieller Bedeutung sind und ihr als Grunderfahrungen oder Metakompetenzen bleiben. Diesem Ansatz zufolge erwachsen aus den Grenzerfahrungen des Tastsinns, die Möglichkeiten Nähe und Distanz zu regulieren, sowie Eigenständigkeit und Sicherheit zu gewinnen. Aus den Erfahrungen des Lebenssinns würden die Möglichkeiten werden, die eigenen Bedürfnisse und die Bedürfnisse anderer berücksichtigen zu können. Aus dem Eigenbewegungssinn entstünde die Möglichkeit, innerlich beweglich, flexibel und teamfähig zu werden. Und aus dem Gleichgewichtssinn entwickelte sich das Lebensgefühl, sich frei, souverän und mit einem festen Standpunkt zu fühlen. Diese Annahme der unverzichtbaren Bedeutung körperlicher Grunderfahrungen für die Ausbildung seelischer Fähigkeiten ist eine Eigenheit der Waldorfpädagogik und ist in dieser Form in anderen pädagogischen Ansätzen nicht zu finden (Auer, 2007, 2019; Gelitz, 2020, 2023).

Von diesem Gesichtspunkt aus formuliert die Waldorfpädagogik der frühen Kindheit die Forderung nach einer möglichst medienfreien Kindheit bis zur Einschulung (Gelitz, 2020, 2023; Penert & Pemberger, 2020). Sie sieht in der unkörperlichen Vermittlung von Inhalten eine Schwächung des körperlichen Fundaments, eben weil während einer medialen Vermittlung die selbstgesteuerte Weltanverwandlung stark eingeschränkt ist, sowie bei einer ausschließlichen Ansprache von Auge und Ohr – zumeist auch noch in nicht kongruenter Weise – die basalen Sinne stark unterfordert werden. Die Hervorhebung der Bedeutung eines Erwerbs grundsätzlicher fundamentaler körperlicher Möglichkeiten und breit angelegter sinnlicher Erfahrungsräume als Basis für spätere mediale Handhabungen ist eine Berücksichtigung einer anthropologischen Konstante, die in der Waldorfpädagogik stark betont wird (Penert & Pemberger, 2020). Sie ist anschlussfähig an die Konzepte der evolutiven Medien- und Technikerziehung und der Embodiment-Konzeption.

5 Medienbildung in der vorschulischen Waldorfpädagogik

Durch die Fokussierung der vorschulischen Waldorfpädagogik auf freies Spiel und vielfältige kongruente Sinneserfahrungen insbesondere im Bereich der Körpererigenwahrnehmung – beim Tasten, bei der viszerozeptiven Wahrnehmung der inneren Organe, beim Bewegen sowie in Bezug auf das Gleichgewicht – stellt sich die Waldorfpädagogik vordergründig als schlecht aufgestellt in Bezug auf ein medienpädagogisches Konzept dar. Dieser Eindruck, teilweise verstärkt durch Aussagen der Fachkräfte, dass Medienbildung in der frühen Kindheit noch nicht vonnöten sei, verschleiert die tatsächliche Praxis der Medienbildung in Waldorf-Kitas (Bleckmann & Krohmer, 2022, S. 314).

5.1 Kompetenzerwerb

In der Realität, wenn auch nicht offensiv nach außen kommuniziert, findet hier ein ganz grundsätzlicher Kompetenzerwerb in vielen relevanten Bereichen statt. Unter Zuhilfenahme des Medienkompetenzrahmens NRW (siehe Kap. 3) kann festgehalten werden:

Es wird *bedient und angewendet*, wenn Bilderbücher umgeblättert werden, bewegliche Bilderbücher selbst hergestellt werden und Puppen bei einem Puppenspiel geführt werden.

Es wird sich *informiert und recherchiert*, indem responsive Erwachsene zur Verfügung stehen, die die altersentsprechenden „Warum-Fragen“ beantworten oder die eigene forschende Beantwortung ermöglichen, und wenn im freien Spiel in der Natur Gegenstände, Steine, Pflanzen und Tiere gesammelt, sortiert und kategorisiert werden.

Es wird *kommuniziert und kooperiert*, wenn die Medien Sprache, Körpersprache, Zeichensprache oder das Medium Puppenspiel für die Interaktion gebraucht werden, aber auch wenn von Kindern Gemaltes zu einem „Brief“, einer „Einladung“ oder einer „Karte“ werden oder wenn Kinder etwas gemeinsam malen oder sich gegenseitig abmalen.

Hiermit ist auch bereits der Bereich *Produzieren und Präsentieren* getroffen. Durch alle künstlerischen Aktivitäten, beim Malen, beim Basteln, beim Puppenspiel, beim Singen, beim Tanzen, bei der Eurythmie, beim Wachskneten usw. und in allen handwerklichen Tätigkeiten, in denen etwas hergestellt wird, wird dieser Bereich besonders gefördert. Die vorschulische Waldorfpädagogik hat hier eine besonders hervorzuhebende Stärke.

5.2 Informatorische Bildung

Zudem ist herauszustellen, dass auch bereits viele Elemente einer informatorischen Bildung in altersangepasster Weise implizit in die pädagogische Praxis der Waldorf-Kitas integriert sind.

Die Fähigkeiten zur Mustererkennung, zur Unterscheidung zwischen Wesentlichem und Beiwerk (Abstraktion), zur Zerlegung komplexer Abläufe in einfachere Unterabschnitte, sowie die Regelmäßigkeit sind die vier Bestandteile von „Computational Thinking“ (Curzon & McOwen, 2017). Diese vier Aspekte menschlicher Gedankentätigkeit ermöglichen es, Handlungsabläufe strukturiert zu planen, was in vielen Bereichen, z. B. beim Brötchenbacken, vorteilhaft ist, aber eben auch für die Befehlseingabe und für ein Verständnis der Funktionsweise informationsverarbeitender Systeme.

Auch bei Bewegungsspielen, Kreistänzen oder in der Eurythmie werden genau diese Fähigkeiten gefördert. Eine Verbindung zu späteren informatischen Fä-

higkeiten ist dabei oftmals auch von den durchführenden Pädagog:innen nicht intendiert, und wird erst recht nicht mit den Kindern thematisiert. Es folgen Beispiele mit direkterem Informatik-Bezug:

Je nach Tanz gibt es oft einen Innen- und einen Außenkreis. Dies stellt eine körperliche Repräsentation des binären Schemas dar, bei dem es nur 1 oder 0 gibt. Die für ein späteres Verständnis von informatorischen Prozessen in digitalen Anwendungen notwendige 2er-Potenz-Reihe 2^n wird zudem besonders anschaulich bei Spielen wie beispielsweise „Es gehet eine Zipfelmütze in unserem Kreis herum“ repräsentiert. Hier gibt es zunächst eine Person in einem Innenkreis, die sich nach Ende der Strophe eine zweite sucht. Dann gibt es zwei Personen im Innenkreis, die sich nach Ende der Strophe wieder jeweils eine weitere Person sucht. Nun gibt es vier Personen im Innenkreis. Bei der nächsten Strophe sind es acht.

Wenn Kinder im Spiel „Ich sehe was, was Du nicht siehst“ Fragen stellen, die nur mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden, explorieren sie spielerisch das Konzept eines binären Suchalgorithmus, und wenn sie ein Lied mit Wechsel aus Strophen und Refrain singen, kommt das Prinzip der Wiederholungsschleifen zur Anwendung, die beim Programmieren „loops“ heißen. Hier könnte die Waldorfpädagogik sich in der Zukunft noch etwas stärker profilieren, indem ggf. einige neue Ideen ausprobiert werden, vor allem aber die bestehende Praxis als bereits vorhandene fortlaufende basale, enaktive Förderung der Grundlagen späterer informatischer Fähigkeiten begriffen und kommuniziert wird, bei gleichzeitigem Schutz vor mannigfaltigen Digital-Risiken.

5.3 Resilienz durch Kohärenz und Demystifizierung – auch im Bereich der Medienbildung

Bei diesen vorgenannten Beispielen sind immer viele Sinne beteiligt und es werden Bindungen und Beziehungen zu den Fachkräften und zu den Gleichaltrigen gestärkt, welche die Grundlage für weitere Erkundungen sind. Eine breite sinnliche Ansprache, bestärkende soziale Beziehungen, ein soziales Zugehörigkeitsgefühl, Selbstwirksamkeitserfahrungen und Kompetenzerleben sowie eine Stärkung des Kohärenzgefühls durch bedeutsame, verstehbare und handhabbare Erlebnisse (siehe auch Binner & Masek sowie Fengler in diesem Band) stärken Neugier und intrinsische Motivation.

In diesem Sinne sind auch bereits Ausführungen bei Steiner zu verstehen, der vor nun bereits über 100 Jahren die Begrifflichkeiten der Salutogenese-Forschung und der Resilienz-Forschung noch nicht zur Verfügung hatte. Er zeigt in seinen Ausführungen zu Stärkung bzw. Schwächung des Menschen durch verstehbare bzw. nicht durchschaubare Technik ein Argumentationsmuster, das sich als Notwendigkeit der Stärkung des Kohärenzgefühls lesen lässt:

Der Mensch ist ja innerhalb unserer Zivilisation ganz umgeben von Dingen, deren Sinn ihm fremd bleibt. Das mag denjenigen als unbedeutend erscheinen, die da glauben, für das Menschenleben habe nur das eine Bedeutung, was sich im bewußten Leben abspielt. Gewiß, im Bewußtsein läßt es sich ganz gut leben, wenn man bloß ein Tramwaybillett kauft und bis zu der Station fährt, zu der man fahren will, oder wenn man ein Telegramm empfängt, ohne eine Ahnung zu haben, auf welche Weise es zustande gekommen ist, ohne jemals etwas gesehen zu haben von einem Morseapparat. Für das gewöhnliche Bewußtsein, kann man ja sagen, ist das gleichgültig; aber für dasjenige, was sich in den Tiefen der menschlichen Seele abspielt, ist es eben nicht gleichgültig; der Mensch in einer Welt, deren er sich bedient, und deren Sinn er nicht versteht, ist wie ein Mensch in einem Gefängnis ohne Fenster, durch das er in die freie Natur hinausschauen könnte. Von dieser Erkenntnis muß Erziehungs- und Unterrichtskunst gründlich durchzogen sein. (Steiner, 1987, S. 255 f.).

Wird nicht verstanden, warum etwas wie passiert, und ist etwas nicht handhabbar, also nicht gestaltbar, und ist zudem die lebensweltliche Umgebung nicht bedeutsam, also sinnentleert, dann sind im Sinne Antonovskys (1997) alle Bedingungen erfüllt, um zu einem geringeren Kohärenzerlebens und damit zu einer geringeren Widerstandskraft (Resilienz) beizutragen. Die Erlebnisse der Bedeutsamkeit, Verstehbarkeit und Handhabbarkeit mit den Dingen und Vorgängen der Umgebung sind die unabdingbaren Voraussetzungen für einen souveränen und mündigen Umgang mit dieser Umgebung. Es wird in der heutigen Zeit nicht möglich sein, Technik vollständig von Anfang bis Ende durchschaubar zu machen, das ist selbst für Erwachsene nicht realisierbar. Aber in kleinen Bereichen sind Durchschaubarkeits-Erlebnisse möglich, die eine Weltsicht der prinzipiellen Durchschaubarkeit von Technik unterstützen. Indem Kinder beispielsweise selbst mit einer Spieluhr Melodien erzeugen, wird Technik demystifiziert. Anders als bei der Toni-Box, bei der „wie durch Zauberei“ Töne entstehen, erleben sie, dass technisch produzierte Musik aufgrund eines Codes auf der Walze erzeugt wird. Wenn die Annahme, dass körperliche Erfahrungen eine Entsprechung auf seelischer Ebene haben, zutrifft, dann könnte dadurch langfristig die Ansicht gestärkt werden, dass auch bei hochkomplexen Leistungen informationsverarbeitender Systeme, wie aktuell Chat GPT, letztlich durchschaubare physikalische Prozesse zugrunde liegen, und eben keine Zauberei, gemäß der Aussage einer Fünftklässlerin nach Durchführung einer historisch-genetisch orientierten analogen Medienepoche: „Ich habe begriffen, dass Computer nicht denken, sondern nur rechnen können.“

Literatur:

- Aftonbladet (2023). *Pehrson: Förskolan ska vara skärmfri* (01.07.2023). Verfügbar unter <https://www.aftonbladet.se/nyheter/a/LIX8gR/pehrson-jag-borjade-grata> [abgerufen am 18.07.2023].
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Bauer, H. P., Schieren, J. (Hrsg.) (2015). *Menschenbild und Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bleckmann, P., Denzl, E., Kernbach, J., Pemberger, B., Streit, B. (Hrsg.) (2022a). *MünDig-Studie Waldorf: Mündigkeit und Digitalisierung an KiTas und Schulen*. Alanus Hochschule. Verfügbar unter <https://muendig-studie.de/wp-content/uploads/2022/07/Ergebnisbericht-Waldorf.pdf> [abgerufen am 14.07.2023].
- Bleckmann, P., Streit, B., Denzl, E. (2022b). *MünDig-Studie Naturpädagogik: Mündigkeit und Digitalisierung an Natur- und Wald-Kitas*. Alanus Hochschule. Verfügbar unter <https://muendig-studie.de/wp-content/uploads/2022/11/Gesamtbericht-NaturundWaldkindergaerten.pdf> [abgerufen am 14.07.2023].
- Bleckmann, P., Krohmer, B. (2022). Kapitel 10.1: Medienbildung an Waldorf-KiTas – Überblick, Diskussion, Fazit und Konsequenzen aus der MünDig-Studie. In P. Bleckmann, E. Denzl, J. Kernbach, B. Pemberger, B. Streit (Hrsg.), *MünDig-Studie Waldorf: Mündigkeit und Digitalisierung an KiTas und Schulen* (S. 313–323). Alanus Hochschule. Verfügbar unter <https://muendig-studie.de/wp-content/uploads/2022/07/Ergebnisbericht-Waldorf.pdf> [abgerufen am 14.07.2023].
- Breil, P. (2019). Haltung. Ein Entwurf mit Merlau-Ponty. In M. Brinkmann, J. Türistig, M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (S. 389–403). Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, I. (2019). Lernen als vorreflexiver Erfahrungsprozess: die ontologische Praxis der Sinnkonstitution von Leib und Welt. In M. Brinkmann, J. Türistig, M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (S. 77–91). Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, M., Türistig, J., Weber-Spanknebel, M. (Hrsg.) (2019). *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes*. Wiesbaden: Springer VS.
- Curzon, P., McOwan, P. W. (2017). *The Power of Computational Thinking. Games, magic and puzzles to help you become a computational thinker*. London: World Scientific.
- Denzl, E., Laule, C. (2024 in Druck). „...hinter mir ist Hulk gelaufen, ich hatte solche Angst“ Problemaufriss und Handlungsmodelle für den professionellen Umgang mit (belastenden) Medienerlebnissen in der frühpädagogischen Praxis. In B. Priewasser & S. Wolf (Hrsg.), *Aufwachsen in Vielfalt – Veränderungen & Chancen in krisenhaften Zeiten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Didacta Verband (2023). *Warum ist digitale Bildung im frühkindlichen Bereich bedeutsam?* Darmstadt. Verfügbar unter <https://www.didacta.de/download.php?id=553> [abgerufen am 13.07.2023].
- Fuchs, T. (2023). *Understanding Sophia. On human interaction with artificial agents*. Präsentation auf der Consultation „The Future of Humanism – Or: Toward a Future Worth Wanting“, Einsiedeln, CH, 23.03.–26.03.2023.
- Gabriel, M. (2022). *Der Mensch als Tier*. Berlin: Ullstein.
- Gelitz, P. (2020). Sinnesentwicklung und Lebensprozesse in der Kindheit. In A. Wiehl (Hrsg.), *Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik* (S. 58–69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Gelitz, P. (2023). *Mit allen Sinnen Kind sein. Persönlichkeitsbildung durch echte Erlebnisse. Recht auf Kindheit, Band 2*. Vereinigung der Waldorfkindergärten.
- GAIMH – German-Speaking Association for Infant Mental Health (2022). *Positionspapier Digitale Medien und frühe Kindheit. Forschungsstand, Wirkungen und Empfehlungen*. Wien: GAIMH.
- GMK e. V. – Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Hrsg.) (o. J.). *Was ist Medienkompetenz?* Online verfügbar unter <https://www.dieter-baacke-preis.de/dieter-baacke-preis/was-ist-medienkompetenz/> [abgerufen am 18.07.2023].

- Karolinska Institutet (2023). *Beslut om yttrande över förslag till nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet 2023–2027*. Verfügbar unter <https://www.regeringen.se/contentassets/d818e658071b49cbb1a75a6b11fa725d/karolinskainstitutet.pdf> [abgerufen am 18.07.2023].
- Klax (o. J.). *Digitale Technik als wichtiges Werkzeug*. Verfügbar unter <https://klax.de/de/kitas/digitale-technik> [abgerufen am 13.07.2023].
- Koch, S., Herbert, B., Bleckmann, P. (2017). Leiblichkeit und die Sinne im digitalen Zeitalter: Gefahren der Überreizung, Verkümmern und Inkongruenz. In J. Weinzirl, P. Lutzker, P. Heusser (Hrsg.), *Bedeutung und Gefährdung der Sinne im digitalen Zeitalter* (S. 101–134). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2016). *Bildung in der digitalen Welt*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf [abgerufen am 12.07.2023].
- Landesmedienzentrum Baden-Württemberg (o. J.). *Definitionen von Medienkompetenz*. Verfügbar unter <https://www.lmz-bw.de/medienbildung/themen-von-f-bis-z/medienbildung-theoretische-grundlagen/definitionen-von-medienkompetenz-und-methoden/definitionen-von-medienkompetenz/#c40997> [abgerufen am 12.07.2023].
- Madigan, S., McArthur, B. A., Anhorn, C., Eirich, R., Christakis, D. A. (2020). Associations Between Screen Use and Child Language Skills: A Systematic Review and Meta-analysis. In *JAMA Pediatrics*, 174 (7) (S. 665–675). Doi:10.1001/jamapediatrics.2020.0327
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Pemberger, B. (Hrsg.) (2023). *analog vor digital. Medien- und Informatikprojekte zum Begreifen*. Eigenverlag.
- Schorb, B. (1995). *Medienalltag und Handeln – Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen: Leske und Budrich.
- Schütz, E. (1985). *Probleme einer Neuformulierung des Bildungsbegriffs*. Verfügbar unter <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/egon-schuetz-archiv/verzeichnis-der-unveroeffentlichten-schriften/13> [abgerufen am 01.09.2023].
- Spitzer, M. (2022). Digitalisierung in Kindergarten und Grundschule schadet der Entwicklung, Gesundheit und Bildung von Kindern. In *Nervenheilkunde*, 41 (11) (S. 797–808). Verfügbar unter <https://www.thieme-connect.com/products/ejournals/pdf/10.1055/a-1826-8225.pdf> [abgerufen am 13.07.2023].
- Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G., Tschacher, W. (2017). *Embodiment. Die Wechselwirkungen von Körper und Psyche verstehen und nutzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Steiner, R. (1987). *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens*. GA 303. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Suggate, S. P., Martzog, P. (2020). Screen-time influences children's mental imagery performance. In *Developmental Science* 23 (6). <https://doi.org/10.1111/desc.12978>
- SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2022). *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Digitalisierung.pdf [abgerufen am 13.07.2023].
- te Wildt, B. (2015). „Wir sind blind für die Gefahren“. In *Badische Zeitung* (15.06.2015). Verfügbar unter <https://www.badische-zeitung.de/wir-sind-blind-fuer-die-gefahren-106199920.html> [abgerufen am 18.07.2023].
- van den Heuvel, M., Ma, J., Borkhoff, C. M., Koroshegyi, C., Dai, D. W. H., Parkin, P. C., Maguire, J. L., Birken, C. S., TARGeT Kids! Collaboration (2019). Mobile Media Device Use is Associated with Expressive Language Delay in 18-Month-Old Children. In *Journal of developmental and behavioral pediatrics (JDBP)*, 40 (2) (S. 99–104). <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000630>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y. (2020). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*, EUR 31006 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>

Zirfas, J. (2021). *Pädagogische Anthropologie*. Paderborn: Schöningh/utb.