

Medienmündig werden

Konzeptionelle und empirische Annäherungen an ein erweitertes
Verständnis von Medienbildung jenseits vom Einsatz von Tablets in Kitas

| Von Paula Bleckmann, Elisabeth Denzl und Benjamin Streit

„Am I a part of the cure, or am I part of the disease?“ Die Zeile stammt aus einem Song der Band Coldplay. Auch beim Thema „Frühpädagogik und Digitalisierung“ wird in vielen Kita-Teams die Frage kontrovers diskutiert, wann man Teil der Lösung ist, und wann eher Teil des Problems. Die Corona-Pandemie hat die Frage für Fachkräfte und Eltern – und Bildungspolitiker:innen – nochmals verschärft und emotionalisiert: Welche Rolle sollen digitale Bildschirmmedien im Leben von kleinen Kindern spielen, damit sie vor Digital-Risiken gut geschützt sind und langfristig zum Ergreifen der Chancen befähigt werden – kurz – damit sie medienmündig statt mediensüchtig werden?

Dieser Beitrag fasst Ergebnisse der Medienwirkungsforschung kurz zusammen, wobei auf Auswirkungen der Nutzung digitaler Bildschirmmedien durch das Kind selbst wie auch durch erwachsene Bezugspersonen eingegangen wird. Er skizziert mit der Medienmündigkeits-Pädagogik ein breit gefasstes Verständnis von Medienbildung in einem entwicklungsphasenabhängigen Modell.

Die reale Welt- und Menschenbegegnung stellt dabei die frühe Basis für eine spätere souveräne Mediennutzung dar. Im Anschluss werden Ergebnisse eigener Befragungen (**MünDig**-Studie, Mündigkeit und Digitalisierung) von (früh-)pädagogischen Fachkräften berichtet, in welchen sich auf eine Nähe von Praktiker:innen zu diesem Verständnis schließen lässt.

Die Bilder auf den Seiten 14-15 zeigen zeigen „medienbezogene“ Aktivitäten in Kitas. Sie stammen aus der **MünDig**-Studie, in der mit einem breiten Begriffsverständnis von Medienbildung nach der Eignung und der Umsetzung von Beispielaktivitäten gefragt wurde. Die Bilder können auf zweierlei Art gelesen werden: Sie können als eine Art Zusatz-Legende zu den empirischen Ergebnissen der Studie dienen oder sie liefern auch ohne Lektüre des Artikels Impulse für die (Kita)-Praxis.

Aktuelle (Ausnahme-)Situation

Die COVID 19-Pandemie hat viele gesellschaftliche Lebensbereiche geprägt und verändert. In Heft 2/2021 **frühe Kindheit** wurde thematisiert, inwieweit diese Entwicklungen auch für kleine Kinder und dabei insbesondere für solche, die ohnehin benachteiligt aufwachsen, negative Auswirkungen haben können. Lockdown-bedingte Kontaktreduzierungen etwa zu Freund:innen oder Großeltern sowie Notbetreuung bzw. Homeschooling der Kinder und Homeoffice der Eltern führten zu mehr unverplanten Zeitfenstern. Aber wie wurden diese gefüllt? Sie haben unter anderem zu einer erhöhten (Langmeyer et al. 2020, S. 31-32) und vermehrt unbeaufsichtigten Nutzung digitaler Medien im kindlichen Alltag geführt.

Bei Kindern und Jugendlichen in Familien, die nach eigenen Angaben „bequem lebten“, nahmen dabei kindliche Freizeitaktivitäten ohne Bildschirm (z.B. Bücher lesen/Bücher vorgelesen bekommen) stärker zu als in Familien, die angaben, „nur sehr schwer zurechtgekommen zu sein“, wohingegen in diesen Familien digitale Freizeitaktivitäten (z.B. Fernsehen, Streamingdienste, YouTube, Spiele am Computer, Tablet, Handy, Spielkonsole) deutlicher zunahmten als in besser situierten Familien (Langmeyer et al. 2020, S. 35).

> Durch mehr Zeit am Bildschirm verbringt
das Kind weniger Zeit mit entwicklungsförderlichen,
alle Sinne und die Bewegung ansprechenden Aktivitäten. <

Doch bereits lange vor der Pandemie spielten digitale Medien eine zunehmende Rolle im Alltag kleiner Kinder. 2013 verbrachten Zwei- bis Dreijährige nach Angaben ihrer Eltern im Schnitt 34 Minuten pro Tag mit Fernsehen/Filme schauen, bei Vier- bis Fünfjährigen waren es 52 Minuten (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2014, S. 10). Hinzu kommen mit erheblich kürzeren Nutzungszeiten auch interaktive Angebote (Apps, Games). Vergleicht man diese durchschnittlichen Nutzungszeiten der mini-KIM, KIM und JIM Studien 2014 mit den von Expert:innen als Maximaldauer empfohlenen Nutzungszeiten, so lagen diese vom Kleinkind bis zum Jugendlichen jeweils etwa doppelt so hoch, wie es für eine gesunde kindliche Entwicklung von den befragten Expert:innen als empfehlenswert angesehen wurde (Bitzer et al. 2014).

Heute liegen sie pandemiebedingt nochmals höher (s.o.). Ein Bewusstsein für diese Problematik ist jedoch keine „Expert:innenensache“. In einer Befragung im Präventionsnetzwerk Ortenau (PNO), die dazu diente, als Beitrag für Gesundheitsförderung bei Kindern bedarfsorientierte Fortbildungen für Kitas (und Grundschulen) anzubieten, wurde der Präventionsbereich „Medienkonsum (in Bezug auf gesundheitlich relevante Faktoren)“ von den befragten Praktiker:innen an erster Stelle der genannten Problemfelder gesehen (Kassel et al. 2017, S. 29).

Kind am Tablet, Mama/Papa am Smartphone: Wirkungsforschung

In der Medienwirkungsforschung wird zwischen verschiedenen Formen von Bildschirmmediennutzung unterschieden – die Nutzung durch das Kind als primärem Nutzenden (foreground media exposition), Medien im Hintergrund bzw. die passive Mediennutzung (background media exposition) (Brown 2011) sowie die Mediennutzung von Eltern bzw. allgemeiner Bezugspersonen im Beisein des Kindes (technoference) (u.a. McDaniel & Radesky 2018). Dabei beziehen sich die genannte Aufteilung und die referierten Forschungsergebnisse vornehmlich auf Untersuchungen zur Bildschirmmediennutzung in Familie und Freizeit, nicht auf die Nutzung in Bildungseinrichtungen.

Beide Sphären sind jedoch gekoppelt, erstens durch eine zu hohe Gesamtnutzungszeit (s.o.), zweitens durch eine mittelbare Veränderung: Durch den Einsatz von Bildschirmgeräten in Bildungseinrichtungen könnte sich die Regulation von Bildschirmmediennutzung im Elternhaus verschlechtern, indem bei Eltern die implizite Botschaft ankommt „Tablets/PCs sind gut für die Bildung“, so dass die Einschränkung der Nutzung als weniger notwendig erachtet wird (Hartong & et al. 2021).

Foreground media exposition

Im Folgenden sollen die Erkenntnisse zu Auswirkungen der Bildschirmmediennutzung durch Kinder selbst dargestellt werden, und zwar zuerst mit zusammenfassenden Daumenregeln (Abbildung 1), dann wird mit weiteren Entwicklungsbereichen fortgefahren, in denen negative Wirkungen dokumentiert sind. Erst zum Schluss, nach dem Abschnitt zu background media exposition/technoference, fügen wir einige relativierende Überlegungen hinzu.

Abbildung 1: 5-Daumenregeln der Medienwirkungsforschung (Bleckmann et al. 2021)

Die Bilanz von Chancen und Risiken kindlicher Bildschirmmediennutzung hängt ab...

- 👍 vom Alter der Nutzenden: je jünger, desto schlechter
- 👍 von der Dauer der Nutzung: je länger, desto schlechter
- 👍 von Alltags- vs. Labor/Schul-Setting: im Experiment/Schule besser, Alltags-Nutzung schlechter
- 👍 vom Zeitraum der Erfassung von Folgen: kurzfristig besser, langfristig schlechter
- 👍 von Verarbeitungshilfen: unbegleitete kindliche Nutzung schlechter

Bei der Bildschirmmediennutzung ist die sensomotorische UNTERforderung junger Kinder durch Bildschirmmedien, die mit Auge und Ohr und allenfalls ein wenig Haptik nur sehr wenige Sinne ansprechen, ein entscheidender Nachteil für die Entwicklung (Koch et al. 2017). Entsprechend ist nach Mößle (2012) für sehr viele der unten genannten Wirkungsbereiche die Hauptklärung für die negativen Effekte die „time displacement hypothesis“. Bildschirme wirken demnach als „Zeiträuber“. Durch mehr Zeit am Bildschirm verbringt das Kind weniger Zeit mit entwicklungsförderlichen, alle Sinne und die Bewegung ansprechenden Aktivitäten.

Ein kleiner Exkurs in punkto Elternzusammenarbeit: Für eine vorwurfsfreie Elternzusammenarbeit ergibt sich hieraus auch die wichtige Erkenntnis, dass ein Ansetzen an der Stärkung realweltlicher Alltagstätigkeiten sinnvoll ist, die indes nicht als „Dauerbespaßungsanspruch“ erlebt werden dürfen. Die Fähigkeit, mit Langeweile produktiv umzugehen und sich selbst zu beschäftigen, ist bei weitestgehend bildschirmfrei aufwachsenden Kindergartenkindern nach Angaben ihrer Eltern besonders ausgeprägt (Bleckmann 2006).

Zurück zum „Zeiträuber“ Bildschirm. Es überrascht somit nicht, dass für Kinder von null bis sechs Jahren ohne Entwicklungsbeeinträchtigungen in keinem der nun genannten Wirkungsbereiche langfristige positive Auswirkungen, jedoch eine Vielzahl negativer Auswirkungen mit kleiner bis mittlerer Wirkstärke nachgewiesen sind. Es konnten jeweils komplexe Wirkmodelle erstellt werden, in denen die kindliche Bildschirmmediennutzung einen eigenständigen, aber nicht den einzigen Erklärungsfaktor für die später auftretende negative Folge darstellt, wie etwa in diversen Entwicklungsbereichen wie Sprache, Bewegung, Sozialverhalten, Konzentration, Hyperaktivität (Mößle, 2012; Mößle & Föcker, 2021).

Background media exposition/technoference

Die Langzeitstudie eines US-amerikanischen Forschendenteams (McDaniel & Radesky 2018) findet einen Zusammenhang zwischen elterlicher Mediennutzung und problematischen Verhaltensweisen (z.B. externalisierendes

> Die Fähigkeit, mit Langeweile produktiv umzugehen und sich selbst zu beschäftigen, ist bei weitestgehend bildschirmfrei aufwachsenden Kindergartenkindern nach Angaben ihrer Eltern besonders ausgeprägt. <

Verhalten) von Kindern. Weitere Studien finden einen Zusammenhang zwischen Technoference und reduziertem Blickkontakt und sprachlichem Austausch zwischen Eltern und Kind (u.a. Radesky et al. 2015). In Deutschland wurden in der BLIKK-Studie mit Fütter- und Einschlafstörungen vermehrt Anzeichen von Bindungsstörungen bei höherer elterlicher Bildschirmmedienutzung im Beisein des Kindes berichtet (Riedl & Büsching 2017).

Limitationen und Lücken

Im Kindergartenalter (drei bis sechs Jahre) sind viele Kinder seit Jahren Bildschirmmediennutzende (u.a. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2014). Im Krippenalter (null bis drei Jahre) stellt foreground media exposition ein eher neueres Phänomen dar, so dass sich hier bisher mehr lückenhafte und zum Teil inkonsistente Befunde finden. Studien zur Medienwirkungsforschung sind insgesamt sehr heterogen und komplex in ihrem inhaltlichen und methodischen Vorgehen. Mal wurden in älteren Studien nur Bildschirmzeiten erfasst, oft gesundheitliche Folgen untersucht, mal nur die Inhalte, sehr selten die Funktionen innerhalb des Familiengefüges (fungieren Bildschirmmedien z.B. als Babysitter? Erziehungs-Druckmittel? Streitschlichter?).

Das CAFE Consortium hat es sich zum Ziel gesetzt, Methoden zu entwickeln, die eine dreifache Differenzierung erlauben: C für Child, also differenziert nach Gefährdung/Resilienz des einzelnen Kindes; C für Content, also Medieninhalt, und C für Context, was im eben geschilderten Sinne von Funktion, aber auch für die Unterscheidung zwischen foreground und background Nutzung verwendet wird (Barr et al. 2020). Weitere umfassende Ergebnisse zur Wirkungsforschung sowie darauf basierende wissenschaftliche Empfehlungen für Praxis und Weiterbildung werden im Positionspapier der GAIMH (Gesellschaft für seelische Gesundheit in der frühen Kindheit), Projektgruppe „Digitale Medien und frühe Kindheit“, im Frühjahr 2022 veröffentlicht.

Medienmündigkeit als entwicklungsphasenabhängiges Modell

Ohne Zweifel lassen sich viele technische Fertigkeiten zum Teil auch schon von sehr kleinen Kindern erwerben. Technische Anwendungsfertigkeiten, und diese sind oftmals in der öffentlichen Debatte mit dem Begriff „Medienkompetenz“ gemeint, schützen aber nicht vor problematischer Nutzung und auch nicht vor späterer Mediensucht – im Gegenteil. In einer Studie mit jungen Männern war höhere Medienkompetenz in diesem technischen Sinne mit einem höheren Risiko für Internetsucht und für die Nutzung problematischer Inhalte im Internet ver-

bunden (Leung & Lee 2011). Technische Medienkompetenz schützt nicht vor Medienrisiken. Daher wird das Konzept der Medienmündigkeit als Gegenbegriff zur Mediensucht vorgeschlagen.

Unter Medienmündigkeit verstehen wir zuvorderst die Fähigkeit eines Menschen, selbst darüber zu entscheiden, welchen Anteil seiner Zeit er/sie zum Erreichen der eigenen Ziele und zur Befriedigung der eigenen Bedürfnisse überhaupt mit Bildschirmmedien verbringen und damit anderen Tätigkeiten entziehen möchte. Zugleich ist mit Medienmündigkeit die Fähigkeit gemeint, aktiv, dosiert, kritisch reflektierend und technisch versiert Medien nutzen zu können und sich vor Risiken der Nutzung zu schützen. Kurz gesagt: Wenn ein Mensch die Medien beherrscht, und nicht umgekehrt.

Bildschirmmedienmündig kann in diesem Sinne nur ein Erwachsener sein, oder allenfalls ein Jugendlicher, aus dem folgenden Grund: Gerade, weil die Bildschirmmedien das Risiko bergen, dass die momentane Faszination langfristige Ziele und Bedürfnisse in den Hintergrund treten lässt, sind Kinder darauf angewiesen, dass die erwachsenen Bezugspersonen um sie herum wichtige Weichenstellungen für sie auf lange Sicht hin treffen.

Schritte zur Medienmündigkeit

Wie die Stockwerke eines Turms kann man sich mehrere Schritte in verschiedenen kindlichen Entwicklungsphasen auf dem Weg zur Medienmündigkeit vorstellen, die nacheinander gegangen werden (Bleckmann 2018).

(1) Sensomotorische Integration: Für das erste Stockwerk des Turms stehen in den ersten Lebensjahren die Entwicklung von sensomotorischen Fähigkeiten im Vordergrund, also die Verknüpfung vielfältiger Sinnes- und Bewegungserfahrungen, die entscheidend für ein gesundes Gehirnwachstum sind.

(2) Kommunikationsfähigkeiten: Im zweiten Stockwerk des Turms geht es um die Fähigkeit zu kommunizieren, womit hier beim Säugling und kleinen Kind die über Gestik und Mimik sowie den Spracherwerb gewonnenen Erfahrungen mit seinen Bindungspersonen gemeint sind. Bei Größeren setzt sich der Erwerb von Kommunikationsfähigkeiten mit dem Schreiben und Lesen fort. Allgemein gesprochen steht hier die Fähigkeit im Fokus, andere Menschen wahrzunehmen und sich mit ihnen verständigen zu können. Diese Fähigkeiten werden nur im unmittelbaren Kontakt mit anderen Menschen erworben.

(3) Produktionsfähigkeiten: Je mehr ein Kind hinaus in die Welt geht, zunächst krabbelnd, dann laufend, desto mehr greift es aktiv in seine Umgebung ein und gestaltet diese mit. Ein Kind kann aus einer Situation heraus mit den einfachsten Dingen etwas produzieren. Das Kind lernt dabei verschiedene Dinge wie Frustrationstoleranz: dabeizubleiben, obwohl etwas vielleicht nicht gleich klappt. Dabei kann und sollte das „Produkt“ bei kleinen Kindern etwas real selbst Gestaltetes (gemalt, gebastelt, gesägt, gehämmert, geknetet, gesungen, Theater/Rollenspiel gespielt) sein. So werden die Grundlagen für die spätere Produktion im Medienbereich geschaffen. Im Kindergartenalter bieten sich als „Produktionsmedien“ z.B. auch das Kleben von Fotogeschichten oder die Aufnahme von „Hörspielen“ bzw. Geräuscherelebnissen an.

(4) Rezeptionsfähigkeiten: Gemeint sind damit Fähigkeiten zur Wahrnehmung, zum Verständnis und zur Verarbeitung. Diese können ebenfalls über weite Strecken im realen Leben geschult werden. Es geschieht, wenn einem Kind vorgelesen wird, beim Betrachten und Würdigen einer Zeichnung oder eines Bilderbuches. Die Rezipienten orientierte Medienforschung hat festgestellt, dass viele Filme, auch viele Kinderfilme, nicht auf die Wahrnehmungsfähigkeiten der jungen Adressat:innen abgestimmt sind. Zum Beispiel führen schnell geschnittene Filme mit grellen und lauten Effekten zu einer Reduktion exekutiver Funktionen im kindlichen Gehirn (Lillard & Peterson 2011). Daher führt frühe Bildschirmmedien-Exposition eher zu einer Abstumpfung als zu einer Schulung der Wahrnehmungsfähigkeiten. Bei etwas älteren Kindern sind auch die Nutzung von Bildschirmmedien gemeinsam mit Erwachsenen und der Austausch über das Gesehene und Gehörte wichtig, um Rezeptionsfähigkeiten weiterzuentwickeln.

(5) Kritische Reflexion: Die fünfte Ebene des Medienmündigkeitsturses beinhaltet, das Wahrgenommene oder Gesagte kritisch zu überprüfen und einordnen zu können. Dazu gehört beispielsweise auch, Manipulation durch Werbung zu durchschauen und ihr widerstehen zu können, was indes für viele Erwachsene eine Herausforderung geworden ist, gerade in Anbetracht der immer personalisierteren und verborgeneren Manipulationsstrategien (z.B. Cambridge Analytica und die Trump-Wahlen), erst recht nicht einem kleinen Kind. Im Alter null bis sechs Jahre ist daher der Schutz vor diesen und weiteren Digital-Risiken dann erfolversprechend, wenn er nicht an der Aufklärung und Abschreckung der Kinder selbst, sondern am Setting, also Elternhaus und Kita ansetzt, damit die Kinder diesen Risiken nur so wenig wie möglich ausgesetzt und so sehr wie möglich im echten

Leben gestärkt werden im Sinne von „life skills training“ als erfolversprechendster Strategie zur Prävention von Digital-Risiken (Bitzer et al. 2014).

MünDig-Studie – Was Wann Wofür?

Die **MünDig**-Studie (Mündigkeit und Digitalisierung) ist eine Online-Umfrage zu Medienerziehung in reformpädagogischen Einrichtungen (www.muendig-studie.de) der Alanus Hochschule Alfter. Befragt wurden bundesweit Fachkräfte, Eltern und Schüler:innen (ab 16 Jahren) an Montessori- und Waldorfeinrichtungen von Krippe bis Oberstufe, sowie Wald- und Naturkindergärten. Die hier berichteten Ergebnisse beziehen sich nur auf Antworten pädagogischer Fachkräfte, die Kinder von null bis sechs Jahren betreuen, unter Einbeziehung der Antworten von allen drei genannten pädagogischen Ausrichtungen gemeinsam (Bleckmann et al. 2021, im Erscheinen).

Bei der Erstellung des Befragungsinstruments hatte sich zunächst als zentrale Herausforderung dargestellt, dass existierende Befragungsinstrumente zu medienbezogenen Einstellungen und Praxis sowohl von einem Expert:innen-Beirat wie auch aufgrund eines Abgleichs mit qualitativen Vorstudien als wenig geeignet eingeschätzt wurden. Sie ermöglichten in der Regel keine nach Alter der Mediennutzenden und nach Art des Mediums (Einbeziehung anderer Medien als digitaler Bildschirmmedien) differenzierte Abfrage. Gemeinsamkeiten der Waldorf- und Montessori-Pädagogik sind jedoch der starke Fokus auf die unterschiedlichen Entwicklungsphasen (Jahrsiebtenlehre bei Steiner; Differenzierung in Entwicklungsstufen E1, E2 und E3 bei Montessori), in welchen jeweils von den nachfolgenden Phasen zum Teil stark unterschiedene methodisch-didaktische Herangehensweisen als sinnvoll erachtet werden, sowie das weiter gefasste Verständnis von „Medien“.

Im schließlich verwendeten Befragungsinstrument wurde daher eine „Was Wann Wofür“ Abfrage konzipiert: „Was“ bedeutet dabei die Differenzierung nach Art des Mediums (Bildschirmmedien vs. Medien ohne Bildschirm), „Wann“ bedeutet, in welchem Alter des betreffenden Kindes, in Jahresschritten zwischen null und 18 Jahren abgefragt, und „Wofür“ ist die Differenzierung nach Aktivitätsbereichen/Lernzielen. Für das „Wofür“ wurden die sechs Kompetenzbereiche des Medienkompetenzrahmens Nordrhein-Westfalen (LVR Zentrum für Medien und Bildung 2021) (siehe Abbildung 2, Bereiche 1-6, medienbezogene Aktivitäten von Kindern) verwendet. Diese wurden ergänzt durch vier weitere Bereiche (siehe Abbildung 2, Bereiche 7-10), in denen es stärker um die indirekte bzw. langfristige Förderung von kindlichen Kompetenzen geht.

10 Kompetenzbereiche der MünDig-Studie

- Bereich 1** Produzieren/Präsentieren
- Bereich 2** Bedienen/Anwenden
- Bereich 3** Problemlösen/Modellieren
- Bereich 4** Informieren/Recherchieren
- Bereich 5** Analysieren/Reflektieren
- Bereich 6** Kommunizieren/Kooperieren
- Bereich 7** Medieneinsatz durch Pädagog:innen
- Bereich 8** Zusammenarbeit mit und Unterstützung für Eltern bei der Medienerziehung
- Bereich 9** Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken
- Bereich 10** Hilfe zur Verarbeitung (belastender) Medienerlebnisse

Beispiele für medienbezogene Aktivitäten von Kindern und Fachkräften in der Kita finden Sie auf den Seiten 14 und 15.

Abbildung 2: Kompetenzbereiche der Medienmündigkeit
(Bleckmann et al. 2021, im Erscheinen)

Beschäftigen wir uns exemplarisch mit Bereich 1: Produzieren/Präsentieren: Abbildung 3 zeigt, welcher Anteil der befragten frühpädagogischen Fachkräfte es in welchem Alter für sinnvoll hält, dass Kinder im Setting Kita (U3 und Ü3 zusammengefasst) mit Medien produzieren und präsentieren. Dabei sind die sechs Beispielaktivitäten ohne Einsatz digitaler Bildschirmmedien grün dargestellt, diejenigen mit digitalen Bildschirmmedien lila.

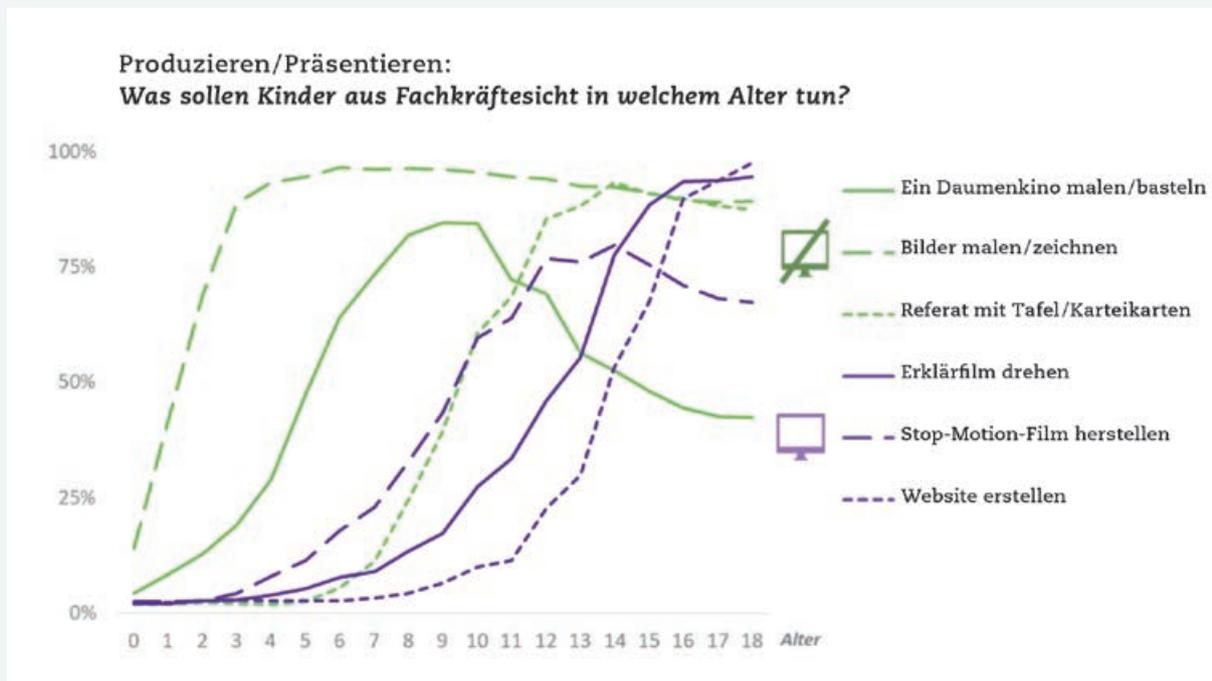


Abbildung 3: Was sollten Kinder aus Sicht von Fachkräften in reformpädagogischen Kitas in welchem Alter tun? (n = 428-504, Angabe „gar nicht“ = 19-51, fehlende Werte = 10-93)

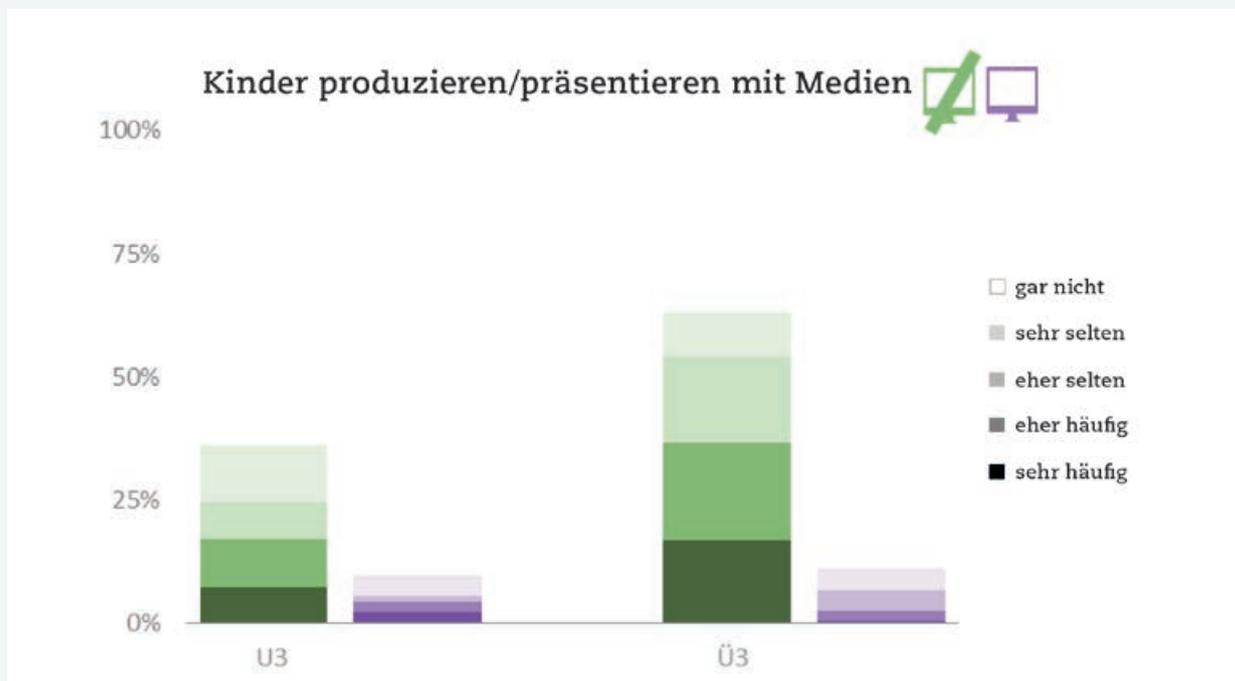


Abbildung 4: Medienbildung in reformpädagogischen Kitas: Häufigkeit nach Angaben der pädagogischen Fachkräfte nach Altersgruppen, ohne Bildschirm: gesamt: n=505, U3: n=94, Ü3: n=411, mit Bildschirm: gesamt: n=500, U3: n=93, Ü3: n=407

Es fällt auf, dass die überwiegende Mehrzahl der befragten pädagogischen Fachkräfte die abgefragten Beispielaktivitäten in irgendeinem Alter als sinnvoll erachtet. Alle Kurven steigen auf mindestens zwei Drittel an, einige auf über 90 Prozent. Es gibt aber erwartungsgemäß sehr starke Unterschiede bezüglich der Aussage, in welchem Alter die Aktivitäten sinnvoll sind. Die grünen Kurven steigen tendenziell früher an als die lila Kurven.

Im Einzelnen: Beim Item „Bilder malen/zeichnen“ steigt die Kurve schon sehr früh an und erreicht bei sechs Jahren (97 Prozent) die meiste Zustimmung, dahingegen sehen die befragten Pädagog:innen einen „Erklärfilm drehen“ als eher ungeeignet im Kita-Alter, vermehrt aber ab einem Alter von zehn Jahren (zehn Jahre: 28 Prozent, bis 18 Jahre: 95 Prozent). Etwa die Hälfte der Befragten sehen „ein Daumenkino malen und basteln“ als eine geeignete Aktivität für Kinder im Vorschulalter an (fünf Jahre: 48 Prozent, sechs Jahre: 64 Prozent).

Für eine recht hohe Übereinstimmung zwischen den Einschätzungen, was wann sinnvoll ist, und der tatsächlichen Umsetzung spricht der Vergleich zwischen Abbildung 3 und Abbildung 4.

Gefragt nach der Häufigkeit der Umsetzung von medienpädagogischen Aktivitäten in der Kita, wurden folgende Angaben gemacht: 17 Prozent der Befragten geben an, sehr häufig/eher häufig ohne Bildschirm mit Kindern zwischen null und drei Jahren zu „produzieren/präsentieren“, wohingegen dies nur vier Prozent mit Bildschirm tun. Im Ü3-Bereich nehmen die Aktivitäten ohne Bildschirm nochmals deutlich zu: 37 Prozent produzieren/präsentieren hier sehr häufig/eher häufig mit den Kindern ohne Bildschirm, der Bereich mit Bildschirm bleibt weiterhin mit 2,5 Prozent sehr gering (Abbildung 4).

Überblick über Ergebnisse

in Bereichen zwei bis sechs und neun

In den Bereichen zwei bis sechs, in denen in der gleichen Weise nach Eignung und Umsetzung von medienbezogenen Aktivitäten von Kindern gefragt wurde, wiederholen sich in jeweils leicht geänderter Weise die Ergebnisse von Bereich 1: Auch dort werden die medienbezogenen Aktivitäten in der Ü3 häufiger als in der U3 umgesetzt, auch dort sind die grünen Balken (Aktivitäten mit Medien ohne Bildschirm) sehr viel höher als die lila Balken (Aktivitäten mit Medien ohne Bildschirm), auch dort wird eine „sehr häufige“ Umsetzung bei den grünen Balken von weniger als 25 Prozent Befragten angegeben, bei den lila Balken von weniger als fünf Prozent. Auch dort steigen bei der Frage „was ist wann sinnvoll“ (Abbildung 3) die grünen Kurven früher an als die lila Kurven.

Die Bilder am Rand des Textes enthalten fast keine Darstellungen, in denen der Einsatz digitaler Bildschirmmedien dargestellt ist. Das liegt daran, dass für die Darstellung im Rahmen des vorliegenden Beitrags diejenigen Bilder aus der **MünDig**-Studie ausgewählt wurden, für die in der Studie eine häufige Umsetzung in der Praxis an Kitas berichtet wurde. Gerade durch die Neu-Kontextualisierung traditioneller Aktivitäten wie zum Beispiel Rollenspiele (dient der Verarbeitung problematischer Medienerlebnisse) oder das Besuchen einer Bibliothek (Medienkompetenzförderung, Bereich Informieren/Recherchieren) könnte bei den Leser:innen durch Betrachtung der Bilder eine bestehende gute Praxis erkannt und verstärkt aktiviert werden.

Was wird (nicht) erfasst?

Kritik eines eingeschränkten Abfragemodus

Es kann festgehalten werden, dass die differenzierte Art der Abfrage („welches Medium – analog bzw. digital – wird in wel-

> Mit Medienmündigkeit ist die Fähigkeit gemeint, aktiv, dosiert, kritisch reflektierend und technisch versiert Medien nutzen zu können und sich vor Risiken der Nutzung zu schützen. <

chem Alter für welche Zwecke erstens als geeignet angesehen und zweitens eingesetzt?“) einen großen Erkenntnisgewinn mit sich bringt. Es wäre wünschenswert, Daten ähnlicher Qualität in Zukunft auch an nicht reformpädagogischen Kitas zu erheben. Für eine vergleichende, langfristige Chancen und Risiken erfassende Bewertung in der Tradition der Technikfolgenabschätzung (Bleckmann & Pemberger 2021) erscheint dies nicht nur wünschenswert, sondern dringend erforderlich.

Um unterschiedliche Medienbildungs-Konzepte (holzschnittartig z.B. „Tablet-Kita“ vs. „ECHT DABEI Kita“) in ihren langfristigen Auswirkungen vergleichen zu können, wäre es nämlich essenziell, nicht nur Veränderungen in den lila Balken, sondern auch in den grünen Balken zu erfassen. Verdrängt die „Medienbildung mit Tablet“ andere Formen von Medienbildung – was bei gleichbleibendem Zeitbudget nicht unplausibel wäre –, und wenn ja, in welchem Ausmaß? Das ist nicht bekannt, weil es nicht erforscht wird. Darüber hinaus wären Längsschnittstudien zum Bildschirmmedieneinsatz in Bildungseinrichtungen wünschenswert, in denen ebenfalls vergleichend langfristige Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung (und dabei eben nicht nur auf Lernleistungen oder auf „Medienkompetenz“, sondern auch auf Gesundheit, Sprachentwicklung etc.) untersucht werden, ähnlich wie bereits für das private Umfeld geschehen (s.o.).

Jedenfalls werden bislang in vielen Studien vorgeblich Konzepte für „Bildung in der digital geprägten Welt“ untersucht, dabei jedoch am Ende primär Ausstattungsquoten mit und Einsatz von digitalen Bildschirmmedien erfasst. Es lassen sich (beabsichtigte oder unbeabsichtigte?) Wirkungen dieser Art von undifferenziertem Abfragemodus beschreiben: Es werden Defizitgefühle bei pädagogischen Fachkräften ausgelöst („Die Kinder machen in eurer Bildungseinrichtung kaum etwas mit digitalen Medien!“). Die Aufmerksamkeit wird wegelenkt von anderen Bereichen der Medienbildung, in denen möglicherweise bereits eine weitgehend gute Praxis etabliert ist (Förschler 2018).

Mittlerweile beschreiben und kritisieren verschiedene Forscher:innengruppen die starke Verschärfung der letztgenannten Problematik infolge des pandemiebedingten Digitalisierungsschubs in Bildungseinrichtungen (Cone et al. 2021; Williamson & Hogan 2020). Während vor der Pandemie ein Rechtfertigungsdruck bestand, zu begründen, inwiefern der Einsatz digitaler Bildschirmmedien in Bildungseinrichtungen eine positive Chancen-Risiken-Bilanz im Vergleich zu den „analogen“ alternativen Lernszenarien aufweisen würde, fiel dieser nun fast vollständig weg: Im Lockdown reichte es, zu zeigen, dass digital besser als gar nichts war. So kann sich im Anschluss ein Narrativ etablieren,

digital sei nun das „neue Normal“. Obgleich sich der Einsatz digitaler Medien in Ausnahmesituationen als wichtig und hilfreich erwiesen hat, ist dies keinesfalls der neue Normalfall. Lankau (2021, S. 8) vergleicht dies mit einer Krücke. „Wenn ich mir ein Bein gebrochen habe, freue ich mich über diese Hilfsmittel, um halbwegs mobil zu bleiben. Aber ich behaupte doch nicht, das sei das neue Laufen“ (ebenda).

Die Frage, ob die Ergebnisse der **MünDig**-Studie nur für reformpädagogische Bildungseinrichtungen Gültigkeit haben, lässt sich also in Teilen verneinen. Weiteren Aufschluss ermöglicht die Betrachtung des von den Betriebskrankenkassen geförderten Präventionsprogramms „ECHT DABEI – gesund groß werden im digitalen Zeitalter“. Das Programm orientiert sich an der Medienmündigkeits-Pädagogik (Bleckmann et al. 2021) und wird seit mehr als sechs Jahren umgesetzt, inzwischen bundesweit und überwiegend an staatlichen Kitas und Grundschulen.

ECHT DABEI Fachkräftebefragung

Im ECHT DABEI Angebot für Kitas werden durch geschulte Multiplikator:innen Elternabende und Fortbildungen für die Kita-Fachkräfte durchgeführt, die Eltern erhalten schriftliche Materialien und die Kinder optional je nach Alter zwei unterschiedliche interaktive Theaterstücke. Für eine detailliertere Beschreibung des Angebots siehe Bleckmann et al. (2018) oder www.echt-dabei.de. Bisher wurden über 12.000 Elternhäuser erreicht, 8.000 Kinder sahen die Mitmach-Theaterstücke und es wurden über 2.000 pädagogische Fachkräfte an Kitas und Grundschulen geschult.

Im Zeitraum von 2016 bis 2019 wurde die Zufriedenheit von Fachkräften evaluiert, die an ECHT DABEI-Fortbildungen teilnahmen (Kuntz et al. 2020). Die Gesamtbewertung, die in Form einer Schulnote zwischen 1 (sehr gut) und 6 (ungenügend) erfasst wurde, ergab eine mehrheitlich hohe (Note 2) bis sehr hohe (Note 1, 43 Prozent) Zufriedenheit, jedoch auch einige weniger zufriedene Teilnehmende (Note 4). Die folgende Abbildung 5 zeigt nun den subjektiv eingeschätzten Lernzuwachs von Pädagog:innen nach der Fortbildung mit einer Gesamtdauer von fünf Stunden, üblicherweise aufgeteilt in zwei Teilveranstaltungen. Die Evaluationsbögen wurden in der Regel unmittelbar nach der Fortbildung ausgefüllt und innerhalb desselben Fragebogens nach der Selbsteinschätzung „das konnte ich vor der Fortbildung“ (Then) im Vergleich zu „das kann ich heute“ (Post) gefragt.

Durch die Fortbildung haben sich nach Angaben der pädagogischen Fachkräfte in allen sieben abgefragten Items Lernzuwächse ergeben. Der deutlichste Lernzuwachs mit 40 Prozent

Beschreibung der Bilder:
medienbezogene Aktivitäten von Kindern
und Fachkräften in der Kita



1A Kinder malen
und basteln ein
Daumenkino



4A Kinder suchen
Bücher in der Stadt-
bibliothek



1B Kinder stellen
einen Stop-Motion-
Knetmännchen-
Film her



4B Kinder fragen
andere Menschen
nach Informationen
(z.B. Interview)



2A Kinder betasten
Knisterbücher



4C Kinder unter-
scheiden in der
Zeitung Nachrichten
von Werbung



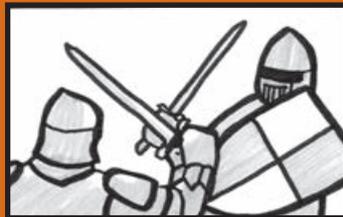
2B Kinder starten
einen Film am Tablet



5A Kinder vergleichen
Vorbilder/Heldenfiguren
aus virtuellen und realen
Welten miteinander



3A Kinder setzen
Anleitungen (Basteln/
Bauen) erfolgreich in
die Tat um



6A Kinder spielen
Rollenspiele oder
Theater



3B Kinder zerlegen
Geräte



6B Kinder sagen öffentlich
ihre Meinung (z.B. demons-
trieren, Leserbriefe schrei-
ben)



6C Kinder lösen Konflikte im gemeinsamen Gespräch



7A Pädagog:innen erstellen Fotos/Videos von Kindern zur Lern-Dokumentation



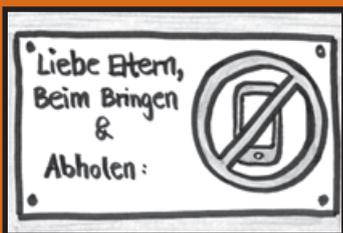
7B Pädagog:innen hängen große Plakate auf



7C Pädagog:innen sprechen mit einer Handpuppe zu den Kindern



7D Pädagog:innen führen ein Bilderbuchkino vor (Vorlesen und Bilder über Beamer zeigen)



8A Pädagog:innen regen Eltern an, auf ihre eigene Medien-nutzung im Beisein des Kindes zu achten



8B Pädagog:innen unterstützen die Eltern darin, Freizeit mit ihrem Kind ohne Bildschirm zu gestalten



8C Pädagog:innen beziehen die Eltern bei der Erarbeitung eines Medienkonzeptes ein



9A Kinder erleben Gemeinschaft innerhalb der Gruppe (z.B. Geburtstagsrituale, Aufführungen)



9B Pädagog:innen ermutigen Eltern, Ideen für Freizeitgestaltung ohne Bildschirm auszuprobieren (z.B. Spiele, Sportarten, Instrumente)



10A Pädagog:innen ermutigen Kinder, offen über Medienerlebnisse zu sprechen



10B Pädagog:innen ermutigen Kinder, Bilder oder Plastiken zu Medienerlebnissen zu gestalten



10C Pädagog:innen regen Rollenspiele zum Medienerlebnis an, die anders/gut ausgehen

Veränderung der Medienerziehungskompetenz von Fachkräften durch ECHT DABEI

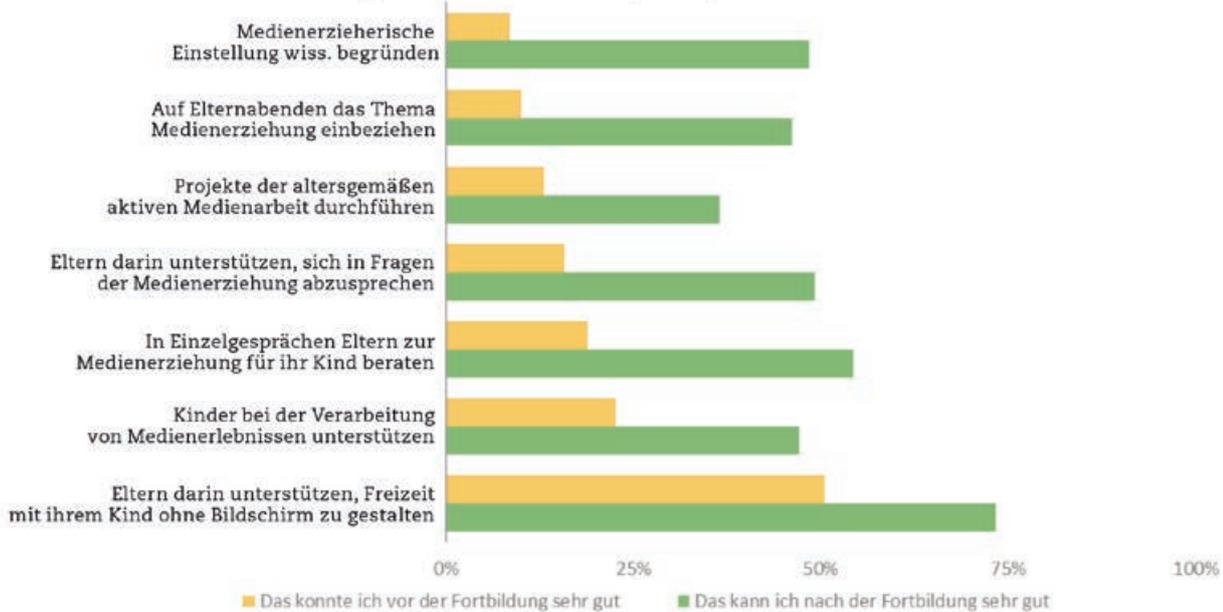


Abbildung 5: Selbsteinschätzung von Fähigkeiten und Kenntnissen von pädagogischen Fachkräften im Bereich Medienerziehung vor und nach der ECHT DABEI Fortbildung (Post-Then), n=715-767, Erhebungszeitraum 2016 bis 2019.

mehr Befragten mit „sehr guten“ Fähigkeiten ist beim Thema „Medienerzieherische Einstellung wissenschaftlich begründen“ zu erkennen (vor der Fortbildung: neun Prozent, nach der Fortbildung: 49 Prozent). Etwas geringere Veränderungen gibt es mit 36 Prozent im Bereich „Auf Elternabenden das Thema Medienerziehung einbeziehen“ (vor der Fortbildung: zehn Prozent, nach der Fortbildung: 46 Prozent), mit 35 Prozent im Bereich „in Einzelgesprächen Eltern zur Medienerziehung für ihr Kind beraten“ (vor der Fortbildung: 19 Prozent, nach der Fortbildung: 44 Prozent) und mit 33 Prozent im Bereich „Eltern darin unterstützen, sich in Fragen der Medienerziehung abzusprechen“ (vor der Fortbildung: 16 Prozent, nach der Fortbildung: 49 Prozent).

Weniger groß war der Lernzuwachs in Bereichen, in denen sich die Pädagog:innen bereits vor der Fortbildung schon sehr sicher fühlten. So gaben 23 Prozent der Fachkräfte vor der Fortbildung an, dass sie ihre Fähigkeiten im Bereich „Kinder bei der Verarbeitung von Medienerlebnissen unterstützen“ als sehr gut einschätzen würden. Nach der Fortbildung verdoppelte sich der Anteil der Fachkräfte, 47 Prozent der Fachkräfte machten nun diese Angabe. Am kompetentesten schätzen sich die befragten Pädagog:innen im Bereich „Eltern dabei unterstützen, Freizeit mit ihrem Kind ohne Bildschirm zu gestalten“ ein: Über die Hälfte der Befragten (51 Prozent) gaben an, hier sehr gute Fähigkeiten und Kenntnisse zu haben. Dennoch gab es auch in diesem Bereich mit 23 Prozent einen Lernzuwachs bei mehr als einem Fünftel der Pädagog:innen. „Projekte der altersgemäßen aktiven Medienarbeit durchführen“ konnten auch nach der Fortbildung nach Selbsteinschätzung nur 36 Prozent der Fachkräfte sehr gut (vorher: 13 Prozent). Diese Weiterentwicklungsaktivitäten mündeten u.a. in dem Folgeprojekt „Analog-Digidaktik – Wie Kinder ohne Bildschirm fit fürs digitale Zeitalter wer-

den“. Dabei sind für die Medienpädagogik im engeren Sinne und für die frühe informatische Bildung drei Grundsätze leitend. „Analog vor digital“, „Produzieren vor Konsumieren“ und „Durchschaubarkeit vor Black Box“ (ausführlicher siehe Bleckmann et al. 2021).

Ausblick: Aufgrund der Nachfrage von an ECHT DABEI teilnehmenden Bildungseinrichtungen, sowie einer Reihe von Anfragen von Trägern aus dem kirchlichen, natur- und reformpädagogischen Spektrum ist nun die detailliertere Ausarbeitung eines integrierten Medien- und Gesundheitskonzepts für Kitas in Planung, das in Form eines je nach Bedürfnissen der Einrichtungen oder Träger modifizierbaren „Baukastensystems“ Einrichtungen bei der Umsetzung von Medienbildung in dem in diesem Beitrag skizzierten breiten Verständnis unterstützen möchte.

Wir danken dem Team im Servicebüro ECHT DABEI (Stephanie Stalter, Susanne Peter) für die Durchführung der Fachkräfte-Befragung und dem Team der PH Freiburg unter Leitung von Prof. Dr. Eva-Maria Bitzer für die Dateneingabe und Auswertung.

Prof'in Dr. Paula Bleckmann ist Professorin für Medienpädagogik an der Alanus Hochschule in Alfter bei Bonn. Sie ist Mitinitiatorin des Präventionsprogramms ECHT DABEI.

Elisabeth Denzl (M.Ed.) arbeitet im Projekt „Medienerziehung an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen“ an der Alanus Hochschule von Prof'in Dr. Bleckmann und strebt dort eine Promotion an.

Benjamin Streit (Dipl.-Phys., M.A.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand im Projekt „Medienerziehung an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen“ von Prof'in Dr. Bleckmann.

> Obgleich sich der Einsatz digitaler Medien in Ausnahmesituationen als wichtig und hilfreich erwiesen hat, ist dies keinesfalls der neue Normalfall. <

LITERATUR

- Barr, R., Kirkorian, H., Radesky, J., Coyne, S., Nichols, D., Blanchfield, O., Rusnak, S., Stockdale, L., Ribner, A., Durnez, J., Epstein, M., Heilmann, M., Koch, F.-S., Sundqvist, A., Birberg-Thornberg, U., Konrad, C., Slussareff, M., Bus, A., Bellagamba, F., Fitzpatrick, C. (2020): *Beyond Screen Time: A Synergistic Approach to a More Comprehensive Assessment of Family Media Exposure During Early Childhood*. *Frontiers in Psychology*, 11, 1283. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01283>.
- Bitzer, E. M., Bleckmann, P., Mößle, T. (2014): *Prävention problematischer und suchtartiger Bildschirmmediennutzung Eine deutschlandweite Befragung von Praxisseinrichtungen und Experten*. KFN-Forschungsbericht 125. Hannover. Niedersachsen, Kriminologisches Forschungsinstitut.
- Bleckmann, P. (2006): *Medienpädagogische Elternarbeit am Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung der Themeninteressen von Familien mit aktuell oder potentiell nichtfernsehenden Kleinkindern (Dissertation)*. Bremen, Universität.
- Bleckmann, P. (2018): *Medienmündig: Wie unsere Kinder selbstbestimmt mit dem Bildschirm umgehen lernen (6. Druckauflage)*. Klett-Cotta.
- Bleckmann, P., Kernbach, J., Pemberger, B., Denzl, E., Streit, B. (2021, im Erscheinen): *MünDig-Studie Waldorf. Praxis und Einstellungen zur Medienerziehung von PädagogInnen und Eltern an Krippen, Kindergärten und Schulen*.
- Bleckmann, P., Pemberger, B. (2021): *Bildung und Digitalisierung - Technikfolgenabschätzung und die Entzauberung „digitaler Bildung“ in Theorie und Praxis*. In: Schmiedchen, F., Kratzer, K.P., Link, J., Stapf-Finé, H. (Hrsg.). *Wie wir leben wollen. Kompendium zu Technikfolgen von Digitalisierung, Vernetzung und Künstlicher Intelligenz*. (S. 191-210).
- Bleckmann, P., Pemberger, B., Stalter, S., Siebeneich, A. (2021): *ECHT DABEI - Gesund groß werden im digitalen Zeitalter: Manual für Kita-Fachkräfte*. Berlin.
- Bleckmann, P., Schwendemann, H., Flaig, S., Kuntz, L., Stiller, A., Mößle, T., Bitzer, E.M. (2018): *MEDIA PROTECT – A setting- and parent-targeted intervention for a healthy childhood in the digital age*. In: O. Okan, U. Bauer, D. Levin-Zamir, P. Pinheiro, K. Sorensen (Hrsg.). *International Handbook of Health Literacy: Research, Practice and Policy across the Lifespan*.
- Brown, A. (2011): *Media use by children younger than 2 years*. *Pediatrics*, 128(5), 1040-1045. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-1753>.
- Cone, L., Brøgger, K., Berghmans, M., Decuypere, M., Förchler, A., Grimaldi, E., Hartong, S., Hillman, T., Ideland, M., Landri, P., van de Oudeweetering, K., Player-Koro, C., Bergviken Rensfeldt, A., Rönnberg, L., Taglietti, D., Vanermen, L. (2021): *Pandemic Acceleration: Covid-19 and the emergency digitalization of European education*. *European Educational Research Journal*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1177/147490412111041793>.
- Förchler, A. (2018): *Das ‚Who is who?‘ der deutschen Bildungs-Digitalisierungsa-genda – eine kritische Politiknetzwerk-Analyse*. *Pädagogische Korrespondenz*, 58(2), 31-52.
- Hartong, S. et al. (2021): *Die alternative Checkliste: (Selbst)bewusste Fragen für Bildungseinrichtungen*. <https://unblackthebox.org/die-alternative-checkliste/>.
- Kassel, L., Fröhlich-Gildhoff, K., Rauh, K. (2017): *Bestands- und Bedarfserhebung 2015/16 Ergebnisse: Präventionsnetzwerk Ortenaukreis (PNO). Ergebnisse*. https://www.pno-ortenau.de/media/custom/2565_250_1.PDF?1487341392.
- Koch, S. C., Herbert, B.M., Bleckmann, P. (2017): *Leiblichkeit und die Sinne im digitalen Zeitalter: Gefahren der Überreizung, Verkümmern und Inkongruenz*. In: Weinzirol, J., Lutzker, P., Heusser, P. (Hrsg.). *Bedeutung und Gefährdung der Sinne im digitalen Zeitalter: Wittener Kolloquium für Humanismus, Medizin und Philosophie*. (Band 5) (S. 81-114).
- Kuntz, L., Flaig, S., Bleckmann, P., Schwendemann, H., Mößle, T., Zimmer, J., Bitzer, E.M. (2020): *Health Literacy als Voraussetzung für balancierte digitale Mediennutzung am Beispiel einer Präventionsmaßnahme für das Vorschul- und Grundschulalter*. In: T.M. Bollweg, J. Bröder, P. Pinheiro (Hrsg.). *Health Literacy im Kindes- und Jugendalter: Ein- und Ausblicke*. Wiesbaden, S. 271-285.
- Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A., Naab, T., Urlen, M., Winklhofer, U. (2020): *Kind sein in Zeiten von Corona: Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während des Lockdowns im Frühjahr 2020*. München. Deutsches Jugendinstitut. https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/views_filebrowser/v2_guglhoerrudan_kind_sein_familienfreundliches_studieren.pdf.
- Lankau, R. (Hrsg.) (2021): *Autonom und mündig am Touchscreen: Für eine konstruktive Medienarbeit in der Schule*.
- Leung, L., Lee, P. (2011): *The influences of information literacy, internet addiction and parenting styles on internet risks*. *New Media and Society*, 14(1), 117-136.
- Lillard, A. S., Peterson, J. (2011): *The immediate impact of different types of television on young children's executive function*. *Pediatrics*, 128(4), 644-649. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-1919>.
- LVR Zentrum für Medien und Bildung (2021): *Medienkompetenzrahmen NRW*. <https://medienkompetenzrahmen.nrw/>
- McDaniel, B.T., Radesky, J.S. (2018): *Technoference: Parent Distraction With Technology and Associations With Child Behavior Problems*. *Child Development*, 89(1), 100-109. <https://doi.org/10.1111/cdev.12822>.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2014): *miniKIM 2014: Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2-5-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2014/Studie/miniKIM_Studie_2014.pdf.
- Mößle, T. (2012): *Dick, dumm, abhängig, gewalttätig? Problematische Mediennutzungsmuster und ihre Folgen im Kindesalter*. *Ergebnisse des Berliner Längsschnitt Medien ("fat, stupid, addicted, violent?" Problematic media usage behavior and its consequences in childhood. Results of the Berlin longitudinal study media)*. https://www.researchgate.net/publication/260017722_dick_dumm_abhangig_gewalttatig_Problematische_Mediennutzungsmuster_und_ihre_Folgen_im_Kindesalter_Ergebnisse_des_Berliner_Langsschnitt_Medien_fat_stupid_addicted_violent_Problematic_media_usage_behavi.
- 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).
- Radesky, J., Miller, A. L., Rosenblum, K.L., Appugliese, D., Kaciroti, N., Lumeng, J.C. (2015): *Maternal mobile device use during a structured parent-child interaction task*. *Academic Pediatrics*, 15(2), 238-244. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2014.10.001>.
- Riedl, R., Büsching, U. (2017): *BLIKK-Medien - Bewältigung, Lernverhalten, Intelligenz, Kompetenz und Kommunikation - Kinder und Jugendliche im Umgang mit elektronischen Medien*. https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Praevention/Berichte/Kurzbericht_BLIKK_Medien.pdf.
- Williamson, B., Hogan, A. (2020): *Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19*. https://www.researchgate.net/publication/343510376_Commercialisation_and_privatisation_inof_education_in_the_context_of_Covid-19.