

ELISABETH DENZL UND CHARLOTTE LAULE

»... hinter mir ist Hulk gelaufen, ich hatte solche Angst«

Problemskizzierung und Handlungsmodelle für den professionellen Umgang mit (belastenden) Medienerlebnissen in der frühpädagogischen Praxis

Dieser Beitrag richtet sich an Pädagog:innen, die in Kindertagesstätten¹⁰ tätig sind, sowie an Fachkräfte, die im Praxisfeld der Beratung und Therapie (z. B. Fachberatung, Frühförderung, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie) mit frühpädagogischen Bildungseinrichtungen zusammenarbeiten.

Im Folgenden soll, nach einigen grundlegenden Gedanken zu frühkindlicher Medienbildung, anhand aktueller Kennzahlen zu verschiedenen Dimensionen der kindlichen (Bildschirmmedien-)Nutzung und den Einbezug von Gesichtspunkten zum kindlichen Spiel als innerer Bewältigungsmodus zunächst eine umfassendere Einführung in die Thematik gegeben werden. In einem weiteren Schritt werden zwei Handlungsmodelle vorgestellt, die konkret in der frühpädagogischen Praxis Anwendung finden können. Abschließend zeigt ein Fallbeispiel (Manuel, 6 Jahre) deren konkrete Anwendungsmöglichkeiten in der pädagogisch-therapeutischen Praxis.

Medienbildung in frühpädagogischen Bildungseinrichtungen – Vorbemerkungen

Über die Bedeutung von Medienbildung in der frühen Kindheit und die Notwendigkeit des Ausbaus und der Weiterentwicklung dieser in frühpädagogischen Bildungseinrichtungen herrscht in der Fachöffentlichkeit weitestgehend Einigkeit. Für das

¹⁰ Dieser Beitrag bezieht sich auf Bildungseinrichtungen für Kinder von 0–6 Jahren sowie die dort arbeitenden Pädagog:innen. Ferner werden auch heilpädagogische und schulvorbereitende Einrichtungen berücksichtigt.

Ergreifen von Chancen der Digitalisierung wie auch für den Schutz vor potenziellen Gefahren ist früh ansetzende Medienbildung gleichermaßen von Bedeutung. Über die konkrete Ausgestaltung jedoch wird kontrovers diskutiert, wobei einerseits eher die Chancen (Reichert-Garschhammer 2021), andererseits eher die Risiken (Fröhlich-Gildhoff und Fröhlich-Gildhoff 2017) fokussiert werden. Es stellen sich also folgende Fragen: Welche Rolle sollten Medien (mit und ohne Bildschirm) – in Familien und in Kitas – spielen? Wie sollten die Rahmenbedingungen gestaltet sein, damit sinnvolle und nachhaltige Medienbildung in Kindertageseinrichtungen gelebt werden kann? Und was bedeutet das konkret für das Handeln in der frühpädagogischen Praxis?

Um sich diesen Fragen zu nähern, ist die Fokussierung der Zielperspektive – welches Ziel streben wir in der Medienbildung an? – notwendig. So sollen in diesem Beitrag als übergreifender Rahmen, innerhalb dessen anschließend die Thematik des professionellen Umgangs mit (belastenden) Medienerlebnissen im Kita-Alltag vertieft wird, zuerst das dem Beitrag zugrundeliegende Ziel von Medienbildung und die damit einhergehenden Handlungsfelder in der pädagogischen Praxis erörtert werden. Wir orientieren uns als Zielperspektive an Überlegungen zu einer kritischen, mündigkeitsorientierten Perspektive auf Medienbildung (Hartong et al. 2021; Braun et al. 2021; Simanowski 2021; Zierer 2018; Bleckmann 2014) und arbeiten mit dem Begriff der *Medienmündigkeit*:

»Medienmündigkeit ist zuvorderst die Fähigkeit eines Menschen, selbst darüber zu entscheiden, welchen Anteil seiner Zeit er zum Erreichen seiner Ziele und zur Befriedigung seiner 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. Kurz: Medienmündigkeit bedeutet, dass ein Mensch die Medien beherrscht, und nicht umgekehrt.« (Bleckmann 2014, S. 10)

Dieses hohe Ziel einer Medienmündigkeit kann nicht von einem (kleinen) Kind erreicht werden; allenfalls Jugendliche und Erwachsene können sich dieser Zielperspektive weitestgehend nähern. Kinder benötigen also erwachsene Bezugspersonen, die wichtige Weichenstellungen für sie treffen, um sie auf dem Weg hin zu einer medienmündigen Person begleiten zu können. Dies macht deutlich, dass sich Medienbildung nicht nur auf die aktive (digitale) Medienarbeit von Kindern beschränken darf, wenngleich diese ein wichtiger Bestandteil von Medienbildung ist, gerade in Zeiten beschleunigter Digitalisierungsprozesse (Reichert-Garschhammer 2021; Roboomb 2022). So ist der Einbezug von an medienbildnerischen Prozessen beteiligten erwachsenen Akteur:innen für eine gelingende Medienbildung unerlässlich. Deshalb

liegt diesem Beitrag das Verständnis zugrunde, dass neben Medienbildung, die sich direkt und aktiv an Kinder richtet, auch setting- und präventionsbezogenen Handlungsaspekten und Handlungsfeldern in der frühpädagogischen Medienbildung eine große Bedeutung zukommen sollte. Auch der Medieneinsatz von Fachkräften und dessen Reflexion, die medienbezogene Elternzusammenarbeit¹¹, ressourcenorientierte Medien(sucht)prävention bzw. die Stärkung von Kindern im Leben zum Schutz vor digitalen Risiken sowie die Verarbeitung von (belastenden) Medienerlebnissen gehören nach diesem Verständnis als essenzielle Bestandteile zu frühpädagogischer Medienbildung (Denzl und Bleckmann 2023b). Mit letzterem Handlungsaspekt – den Verarbeitungshilfen von (belastenden) Medienerlebnissen – setzt sich dieser Beitrag vertiefend auseinander.

Wenn (Medien-)Erlebnisse zur Belastung für Kinder werden

Herausfordernde Medienerlebnisse können sowohl von Medien ohne Bildschirm stammen (z. B. ein Zeitungsartikel mit Fotos über einen Krieg) als auch von Medien mit Bildschirm (z. B. durch das Sehen einer Dokumentation über Krieg). In diesem Kapitel werden insbesondere Bezüge zu herausfordernden oder belastenden Erlebnissen durch Bildschirmmedienkonsum hergestellt, da diese in der kindlichen Lebensrealität vermehrt eine große Rolle spielen.

Selbstverständlich können Kinder auch im realen Leben mit belastenden Erlebnissen konfrontiert sein (z. B. wenn ein Kind die Kriegshandlung selbst erlebt oder erzählt bekommen hat). Obgleich der Fokus hier auf Bildschirmmedienerlebnissen liegt, kann es für die Lesenden lohnend sein, die beleuchteten Aspekte zu abstrahieren und neu zu kontextualisieren, sodass sie (teilweise) auch für die Bewältigung realer Erlebnisse und nicht-digitaler Medienerlebnisse übertragbar und hilfreich sein können.

Was Kinder beschäftigt – was sie gehört, gesehen oder erlebt haben –, können Fachkräfte oftmals zunächst nicht eindeutig erkennen, insbesondere wenn sich die Kinder (noch) nicht sprachlich ausdrücken können. In den Kitas werden Fachkräfte häufig Zeug:innen von auffälligem, von Ängsten oder Aggression geprägtem, deviierendem Verhalten, von Auffälligkeiten im kindlichen Spiel oder aber auch nur phasenweise auftretenden Verhaltensänderungen (z. B. vermehrt nach Wochenenden).

¹¹ Wird im Folgenden von Eltern gesprochen, werden damit auch andere erziehungsberechtigte Personen gemeint.

Natürlich liegen den o.g. Verhaltensmustern oftmals andere Ursachen – jenseits von Medienkonsum – zugrunde, was eine Einordnung und die Ursachenforschung für Fachkräfte erschwert.

Und auch wenn die Verhaltensänderungen oder -auffälligkeiten auf Medienerlebnisse zurückgehen, geht es dabei zwar häufig, aber nicht unbedingt um den Konsum nicht altersgerechter Medieninhalte. So beschreibt etwa Levin (2016), dass auch der Konsum von aus Erwachsenenperspektive als »altersgerecht« eingestuften Medieninhalten zu stereotypen Verhaltensweisen im kindlichen Spiel (z.B. repetitive, stereotype Spielhandlungen und -abläufe) führen kann. Auch die Identifikation mit Medienheld:innen (z.B. Superheld:innen) können mit aggressiven Verhaltenstendenzen bei Kindern einhergehen (Coyne et al. 2017), da Kinder möglicherweise komplexere, hinter den Filmen und Serien stehende Botschaften weniger verstehen können als die vordergründig erkennbare Anwendung von Gewalt als Lösungsstrategie. Auch mit Filmen einhergehende vermittelte Genderstereotypen (Ward und Aubrey 2017) können bestimmte stereotype Verhaltensweisen unterstützen.

Medienrealitäten von Kindern

Die im Folgenden ausgewählten Zahlen zur (Bildschirm-)Mediennutzung von Kindern zeigen exemplarisch, dass sich die Medienrealitäten von Kindern facettenreich gestalten und verschiedene Dimensionen berücksichtigt werden müssen. Klar ist, dass Bildschirmmedien zunehmend Raum im Leben von Kindern einnehmen (Kieninger et al. 2021; Behrens und Rathgeb 2015). Eine Erhöhung der Bildschirmmedienzeiten im familiären Kontext war u.a. Folge von Maßnahmen im Zuge der Covid-19-Pandemie, was sich insbesondere bei Familien in finanziell prekären Verhältnissen deutlich zeigte (Langmeyer et al. 2020).

Um in einem nächsten Schritt Rückschlüsse auf die Exposition von Kindern mit möglicherweise belastenden, Verarbeitungshilfe erfordernden Medienerlebnissen machen zu können, sollen deshalb im Weiteren verschiedene (Problem-)Dimensionen kindlicher Mediennutzung beleuchtet und dies, wo möglich, mit empirischen Ergebnissen gestützt werden. Das CAFE-Consortium (Comprehensive Approach of Family Media Exposure; Barr et al. 2020) wie auch Bleckmann und Mößle (2014) in etwas anderer Form schlagen eine differenzierte Analyse nach den im Folgenden aufgelisteten fünf Aspekten vor.

1. Zeit: Wie lange ist die Gesamtnutzungszeit – wie lange sind nicht unterbrochene Zeitintervalle?

Bereits 2014 war Fernsehen die zweithäufigste Aktivität (nach Spielen) von Kindern im Alter von 4 bis 5 Jahren (Behrens und Rathgeb 2015). Von 2014 bis 2020¹² stieg die tägliche Bildschirmzeit im familiären Setting von 38 Minuten um 74% bei 2- bis 3-jährigen Kindern auf 66 Minuten/Tag und bei 4- bis 5-jährigen Kindern von 65 Minuten um 60% auf 104 Minuten/Tag an. Empfohlen wird dagegen bei Kindern unter 3 Jahren Expert:innen- und Praktiker:innenmeinungen nach keine Bildschirmnutzung und bei Kindern im Alter von 3–6 Jahren dann eine Maximalnutzungsdauer von 30 Minuten (Bitzer et al. 2014; Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA] 2019)¹³. Betrachtet man o.g. Bildschirmnutzungszeiten von Kindern im Lichte dieser Empfehlungen, so wird hier eine deutliche Diskrepanz sichtbar.

2. Wer nutzt: Handelt es sich um eine Nutzung durch das Kind selbst (*foreground media exposition*) – begleitet oder unbegleitet – oder um Nutzung durch die Bezugspersonen (*background media exposition/technoference*)?

Die eben beschriebene Bildschirmmediennutzung durch Kinder als primäre Nutzende wird als *foreground media exposition* bezeichnet. Betrachtet man dahingegen die elterliche Bildschirmmediennutzung, zeigen die Angaben der miniKIM-Studie 2020 (Kieninger et al. 2021), dass die befragten Haupterziehenden eine geschätzte tägliche Nutzungsdauer von Bildschirmmedien von 442 Minuten am Tag¹⁴, also mehr als 7 Stunden, hatten. Auch wenn diese Dauer nach der Corona-Pandemie gesunken sein kann, so lässt diese Kennzahl vermuten, dass Eltern ihre Bildschirmmediennutzung nicht immer in Abwesenheit ihrer Kinder vornehmen können. Dieses Phänomen, also die Beschäftigung von Eltern mit digitalen Medien, meist Smartphones, im Beisein des Kindes, wird als *technoference* betitelt (McDaniel und Radesky 2018; McDaniel 2020). Wenn Geräte passiv auf Kinder einwirken (z.B. ein im Hintergrund laufender Fernseher), bezeichnet man dies als *background media exposition*.

12 Kumulierte Angabe aller in den miniKIM-Studien 2014 und 2020 abgefragten Items von Bildschirmmedien; *abgefragte Items 2014*: Fernsehen, PC-/Online-/Konsolenspiele, Internet, Handy-/Smartphone-Spiele, Tablet-/PC-Spiele; *abgefragte Items 2020*: Klassisches Fernsehen, Pay-Streamingdienste, kostenfreie Videoportale, Online-Angebote der TV-Sender, sonstige Internetnutzung, digitale Spiele (Kieninger et al. 2021; Behrens und Rathgeb 2015).

13 Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) 2019: 0–3 Jahre: 0 Min.; 3–6 Jahre: max. 30 Min./täglich; 6–10 Jahre: max. 45–60 Min./täglich; Bitzer et al. 2014: 0–3 Jahre: max. 8 Min./täglich; 4–6 Jahre: max. 30 Min./täglich; 7–12 Jahre: max. 62 Minuten/täglich.

14 Kumulierte Angabe der in der miniKIM-Studie 2020 abgefragten Items von Bildschirmmedien: Internet (privat), Internet (beruflich), klassisches Fernsehen, Pay-Streamingdienste, Online-Angebote der TV-Sender, digitale Spiele, kostenlose Videoportale.

(Brown 2011). Regelmäßige Erhebungen zum zeitlichen Umfang von *background media exposition* gibt es jedoch nicht¹⁵.

Nutzt ein Kind selbst Bildschirmmedien (*foreground media exposition*), dann ist ein wichtiges Kriterium die potenzielle Begleitung dieser Bildschirmmediennutzung: Sitzt ein Kind alleine vor dem Fernseher oder wird die Nutzung durch einen Elternteil begleitet, beobachten und besprechen Eltern mit den Kindern dann das Gesehene und gehen auf die Reaktionen und Fragen des Kindes ein? Hier zeigten sich in der miniKIM-Studie 2020 insbesondere coronabedingte Veränderungen: 24% der 2- bis 3-Jährigen und 35% der 4- bis 5-Jährigen durften bestimmte Medien und Geräte während der Corona-Pandemie alleine nutzen, die sonst nur in Begleitung genutzt werden (Kieninger et al. 2021). Doch auch bereits vor der Corona-Krise gaben nur 57% Eltern in einer österreichischen Studie an, immer dabei zu sein wenn ihr Kind (0–6 Jahre) ein digitales Gerät nutzt (Kaiser-Müller 2020).

3. Inhalt: Welche Inhalte mit welcher Darbietungsform werden genutzt?

Empirische Ergebnisse, welche Inhalte Kinder konsumieren, liegen für Deutschland in Form der Lieblingsendung der Kinder vor (2020 bei Kindern im Alter von 2–5 Jahren: Paw Patrol & Peppa Pig/Wutz) (Kieninger et al. 2021). Welche Inhalte Kinder jedoch abseits der abgefragten kindgerechten Kindersendungen (mit-)sehen, kann am ehesten über Statistiken zu Einschaltquoten (Medienmagazin DWDL.de 2023) nachvollzogen werden. Insbesondere wenn kindlicher Medienumgang unbegleitet stattfindet, können die konsumierten Inhalte von erwachsenen Bezugspersonen nicht vollkommen kontrolliert werden und auch durch technische Unterstützung, etwa die Installation von Filtersoftware, ist dies nicht vollständig möglich (Kindermedienland Baden-Württemberg 2020). Betrachtet man Zahlen zur Nutzung von Filtersoftware in Familien, so zeigen diese, dass 44% der befragten Eltern zum Befragungszeitpunkt keine Filtersoftware kannten. Knapp ein Drittel der Befragten (27%) gaben an, dass sie Kinder nach der Installation von Filtersoftware unbesorgt das Internet nutzen lassen würden (Kieninger et al. 2021). Dass jedoch bereits Kindergartenkinder mit nicht altersangemessenen Medieninhalten in Berührung kommen, zeigt exemplarisch etwa die 2021 entflammte Debatte um Kita-Kinder, die die Serie »Squid game« in einer Kita nachgespielt hatten (ZEIT ONLINE 2021), oder die Tatsache, dass manipulierte Kindervideos auf YouTube keine Ausnahmen darstellen (Burgard-Arp 2018). Ergebnisse einer Erhebung zum Medienumgang von 6- bis 13-jährigen Kindern (Feierabend et al. 2017) zeigten, dass Kinder u. a. durch das Tauschen mit anderen Kindern oder

¹⁵ Stand der letzten Recherche: 15.07.2023.

durch den Kauf ihrer Eltern oder Freund:innen mit Inhalten von Computerspielen in Berührung kamen, für die sie eigentlich noch zu jung waren.

4. Funktion: Welche Funktionen/Ziele hat die Nutzung innerhalb der Familie/Kita?

Bildschirmmedien sind im Alltag von Familien mittlerweile meist ein fester Bestandteil und erfüllen bestimmte Funktionen. So können Bildschirmmedien als wichtige (kurzfristige) Stabilisatoren für die Bewältigung des Alltags wirken, beispielsweise für die vielfach als überfordernd erlebte Situation während der Corona-Pandemie, Homeoffice und Kinderbetreuung zeitgleich leisten zu müssen. Diese subjektive Funktionalität und die kurzfristigen Vorteile von Bildschirmmedien im Erziehungsalltag stellen keinen Widerspruch zu negativen Auswirkungen von dysreguliertem Bildschirmmedienkonsum auf die kindliche Entwicklung dar (Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit [GAIMH] 2022).

Die Frage danach, warum sich ein bestimmtes Nutzungsmuster von Kindern, aber auch von Eltern etabliert, ist zentral, um das Mediennutzungsverhalten verstehen und dann in einem weiteren Schritt sinnhafte Handlungsschritte bzw. Interventionen durchführen zu können.

Für die Erziehung können Bildschirmmedien etwa die Funktion des Babysitters, des Streitschlichters, der Belohnung bzw. Bestrafung einnehmen sowie als Druckmittel oder für die Bewältigung bestimmter Alltagssituationen (z. B. zur Stimmungsregulation beim Essen oder Einschlafen) eingesetzt werden. Welche Funktionen Bildschirmmedien für die Eltern haben können, haben u. a. Radesky et al. (2016) herausgearbeitet: Hier zählten beispielsweise die Unterhaltung bei Langeweile in Erziehungssituationen, Emotionsregulation, virtuelle Flucht vor Stress im Erziehungsalltag oder eine Gewohnheit, die sich über einen längeren Zeitraum etabliert hat, zu den genannten Gründen. Dass eigene Geräte von Kindern zur Stimmungsregulation genutzt werden und mit höheren Bildschirmzeiten sowie dem Konsum von altersungeeigneten Videospielen einhergehen, zeigten bereits Ergebnisse des Berliner Längsschnitts 2012 (Mößle 2012). Und ein Blick auf aktuelle Trends zeigt: 19% aller 2- bis 5-jährigen Kinder standen zum Befragungszeitpunkt der miniKIM-Studie 2020 ein Kindercomputer zur Verfügung (Kieninger et al. 2021).

5. Kind: Welche Prädispositionen, veranlagungs- und erfahrungsbedingten Eigenschaften bringt das einzelne Kind mit?

Die individuellen Eigenschaften des Kindes stellen eine wichtige Betrachtungsdimension dar, auch wenn hierzu nur vereinzelt empirische Befunde vorliegen. Auf Kinder mit gefestigter Entwicklung kann ein problematischer Medienkonsum mög-

licherweise weniger starke und negative Auswirkungen haben als bei Kindern mit Entwicklungsverzögerungen (Zimmer und Zimmer 2020). Welche Erfahrungen und Erlebnisse hat das Kind im Laufe eines bisherigen Lebens gemacht? Welche inneren Ängste hat das Kind, die vielleicht durch das Gesehene oder Gehörte verstärkt werden könnten? Diese individuellen, bio-psycho-sozialen Dispositionen eines Kindes (Fröhlich-Gildhoff 2007) dürfen bei der Frage danach, welche Inhalte möglicherweise belastend auf ein Kind wirken und welche Bewältigungsstrategien ein Kind benötigt – oder nicht – nicht vernachlässigt werden.

Das kindliche Spiel als innerer Bewältigungsmodus

Das Spielen der Kinder ist ein universelles Phänomen, man findet es in allen Kulturen und es gab es zu allen Zeiten (...). Genauso wie Kinder essen und trinken müssen, müssen sie auch spielen. (Weinberger 2013, S.76)

Für die Bewältigung von für Kinder verarbeitungsintensiven oder belastenden Erlebnissen, egal welchen Ursprungs – seien es reale Erlebnisse oder durch Medienerlebnisse verursachte –, kommt dem kindlichen Spiel eine besondere Bedeutung zu.

Kinder wachsen gesund heran, wenn ihnen ausreichend Möglichkeit gegeben ist zu spielen. Spielzerstörung, das Unterbrechen, Bevormunden, Verhindern kindlichen Spielens, ist eine der schrecklichsten Formen, das Wachstum der Kinder zu verstümmeln. (Hockel, unveröff., S. 67)

Im Spiel kann sich das Kind mit sich und der Umwelt auseinandersetzen (Weinberger 2013), hat die Möglichkeit, alle Taten ohne körperlich oder seelisch negative Folgen zu erproben (Hockel, unveröff.) und Erlebnisse, Gedanken und Gefühle auszuleben und zu verarbeiten (Franz 2016). Hockel (unveröff., S. 68f) beschreibt dies so:

Kinder, die »im Spiel« ihren Freund verloren haben, da er »entführt, gekillt, ermordet« wurde – [sie] können »in echt« um die Trennung von einem Freund anders trauern als Kinder, denen solche Spielerfahrungen fehlen. Insofern ist es unverzichtbar, dass Kindern die Möglichkeit geboten wird, im Spielen all jene Schrecknisse zu durchleben, vor denen wir Erwachsene sie »in echt« zu schützen versuchen.

Die Ausgestaltung des kindlichen Spiels kann dabei vielfältig sein – von stereotypen, repetitiven Spielhandlungen (Levin 2016) bis hin zu auffällig extrovertiertem, aggressivem oder aber sehr zurückgezogenem und verängstigtem Spielverhalten.

Kinder sind natürlicherweise die Hauptakteur:innen bei ihren kindlichen Spielprozessen, was jedoch nicht bedeutet, dass dann pädagogisches fachliches Handeln im Kontext Spiel vernachlässigt werden könnte. Im Gegenteil:

Im naiven Anvertrauen und Erzählungen Glauben schenken Kinder Erwachsenen Zauberkraft – eine köstliche Möglichkeit zur Bewältigung kritischer Lebensereignisse, einfach Lösungen herbeizaubern. (Hockel, unveröff., S. 82)

Weinberger (2013) formuliert u. a. allgemeine Voraussetzungen für die Begegnung mit dem Kind im Spiel und verschiedene pädagogisch-therapeutische Dimensionen des professionellen Handelns im personenzentrierten Kontext für im psychosozialen Feld tätige Berufsgruppen: Beobachten, Zuhören, Momentzentriertheit, einfühlen-des Verstehen, unbedingte Wertschätzung und Echtheit.

Neben der oben beschriebenen Bedeutung des kindlichen Spiels für die Verarbeitung von (Medien-)Erlebnissen kommt dem Spiel noch in vielen weiteren Dimensionen der kindlichen Entwicklung (z. B. Sensomotorik, Sprache/Kommunikation) eine hohe Bedeutung zu (Franz 2016), ganz davon abgesehen, dass dem kindlichen Spiel ein hohes Potenzial zur Förderung von Freude, Spaß und Entspannung zugeschrieben wird. Aus all diesen Gründen sollte nach Franz (2016) dem Spiel im pädagogischen Alltag in frühpädagogischen Bildungseinrichtungen eine ausreichende Gewichtung beigemessen und ausreichend Raum und Zeit gegeben werden, auch wenn dies häufig explizit fachlich gegenüber Eltern und Öffentlichkeit argumentiert werden muss, da die große Bedeutung des kindlichen Spiels nicht immer allen bewusst zu sein scheint¹⁶. Als für die pädagogische Praxis wichtige Handlungsdimensionen zählt Franz (2016) folgende Aspekte¹⁷ auf:

- Spielräume gestalten: Raum als »dritter Pädagoge«
- Spielmaterialien auswählen: ausgewählte Spielzeuge prägen Inhalt und Form des Spiels

16 Für eine intensivere Auseinandersetzung empfehlen die Autorinnen das Kapitel »Engagement für das freie Spiel – Öffentlichkeitsarbeit« (Franz 2016).

17 Für eine intensivere Auseinandersetzung empfehlen die Autorinnen das Kapitel »Dem Spielen in der Kita Raum geben – pädagogisches Handeln« (Franz 2016).

- Spielmaterialien präsentieren: Spielmaterialien einladend, überschaubar und zur Selbsttätigkeit einladend präsentieren
- Spielzeiten ermöglichen: dem Spiel Zeit geben, nicht durch das Aufräumen einschränken lassen, ungestörte freie Spielzeiten im Kita-Alltag etablieren
- Spielsituationen beobachten: das Kind besser kennenlernen und verstehen lernen
- Spielsituationen dokumentieren: auf Basis von Spielbeobachtung eine sorgfältige, respektvolle, wertschätzende, positive Dokumentation und Herausarbeitung der Bedeutungen
- Spielhandlungen begleiten: beobachten, erkennen, unterstützen, anregen, helfen und Bedingungen schaffen, die kindliche Spielentwicklung und Spielfähigkeit zu fördern

Handlungsmodelle für die pädagogische Praxis

Die folgende Vorstellung von zwei Handlungsmodellen sollen die Handlungsoptionen mit Blick auf die mit belastenden Medienerlebnissen einhergehenden Herausforderungen, kompetent und pädagogischem und geplant strukturiertem Handeln reagieren zu können, erweitern. Dabei können die beiden Ansätze nicht voneinander isoliert betrachtet werden, im besten Fall können beide Interventionen sich im Praxiseinsatz ergänzen.

DIAEDI: Ein Handlungsmodell zur Fallarbeit für die frühpädagogische Praxis

Das DIAEDI-Modell (Zimmer und Zimmer 2020) ist ein Konzept zur Fallarbeit und -analyse in der frühpädagogischen Praxis. In sechs Schritten (1. Dokumentiere deine Beobachtungen! 2. Informiere dich! 3. Analysiere! 4. Evaluiere deine Ergebnisse! 5. Diskutiere deine Ergebnisse! 6. Interveniere angemessen!) stellt das DIAEDI-Modell einen Leitfaden dar, der die Perspektiven verschiedener für das Fallverstehen relevanter Akteur:innen (Kind, Erziehungsberechtigte, Expert:innen der Medien- und Kindheitspädagogik und Mediensuchtprävention) einbezieht, mit dem Ziel, dass die verschiedenen Sichtweisen in einen wertfreien Austausch miteinander kommen (Zimmer und Zimmer 2020). Dabei hat das Modell das Ziel, sowohl für die Fallarbeit von unproblematischen als auch für die von problematischen Medienerfahrungen von Kindern eingesetzt werden zu können.

1. Dokumentiere deine Beobachtungen!

Aufmerksames Notieren von Namen, Begriffen, Handlungsfiguren in Gesprächen, Spielabläufen etc., um Häufigkeiten, zeitliche Verläufe, Steigerungen von Problematiken nachvollziehen zu können

2. Informiere dich!

Informationsbeschaffung, z. B. durch Gespräche mit dem Kind, Internetrecherche zu Text bzw. Bildern, Informationssuche bei Wikipedia (z. B. für Infos zu Altersfreigabe), Nachschauen von Filmen/Serien/Trailern, Lesen von Zusammenfassungen, Anschauen von »Let's play«-Videos oder Besuch der Informationsplattform für Computer- und Konsolenspiele und Apps (Spieleratgeber NRW)

3. Analysiere!

Analyse der Informationen aus Schritt 1 und 2 unter Einbezug professioneller Zugänge/Perspektiven (über den eigenen professionellen Zugang hinaus), z. B. der Kindheitspädagogik, Medienwirkungsforschung oder Mediensuchtprävention, um ein möglichst umfassendes Bild auf das Problem bzw. die Situation des Kindes zu erhalten

4. Evaluiere deine Ergebnisse!

Zusammenfassung und Bewertung der Informationen und Analyseergebnisse, ob das Medium für das Kind in dem Alter geeignet ist oder ob es eine Entwicklungsfährdung bzw. weitere gesundheitliche, psychische oder soziale Probleme verursachen kann

5. Diskutiere deine Ergebnisse!

Gemeinsamer Austausch und die Entwicklung von Lösungen (z. B. im KiTa-Team); hilfreich können hier beispielsweise die Dokumentationen, Fotos, Videosequenzen, Kinderzeichnungen und Austausch über Beobachtungen sowie das Aufstellen von Hypothesen sein

6. Interveniere angemessen!

Interventionen planen und umsetzen, z. B. verständnisvoller Gesprächspartner bzw. verständnisvolle Gesprächspartnerin für das Kind sein (am besten nur mit dem betroffenen Kind, um andere Kinder nicht zu verunsichern), Begleiten des Kindes im Spiel, kreative Bewältigungsstrategien wie Malen oder Plastizieren anbieten, sinnvolle Gestaltung der Elternzusammenarbeit (z. B. einzelne Elterngespräche, Eltern-

abend) und Planung weiterer Hilfsmaßnahmen und Kooperationen (z.B. bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung)

Impulsfragen für die Reflexion und Weiterentwicklung der frühpädagogischen Praxis

Im Folgenden soll ein praktisch anwendbare, sich in der Entwicklung befindendes¹⁸, Handlungskonzept – die »SESAM-Impulsfragensammlung« (Denzl und Bleckmann 2023a) vorgestellt werden.¹⁹

Das dynamische Handlungsfeldermodell mit fünf Bereichen und Impulsfragen zu jedem Bereich verfolgt das übergeordnete Ziel, ein Handlungswerkzeug zu sein, das theoretische, konzeptionelle und empirische Erkenntnisse – u. a. der Medienkompetenz, informatischen Grundbildung, Medienwirkungsforschung und Resilienz- und Salutogeneseforschung – mit der pädagogischen Praxis in Verbindung bringt, um dann eine freie und individuelle Auseinandersetzung und Sensibilisierung, aber auch etwa die mögliche Ausdifferenzierung eines Medienkonzeptes zu ermöglichen.

Folgende Prinzipien werden dabei bei der Formulierung der Impulsfragen berücksichtigt:

- Fragen statt wissenschaftlich-kognitive Aussagen
- Selbstprüfung – auch die Fachkraft ist Teil des Prozesses
- Perspektivwechsel – was für die einen ein Problem ist, ist für die anderen eine Lösung
- Aussagen positiv statt negativ formulieren
- Botschaften vermitteln statt belehren
- Gemeinsam Ressourcen aktivieren statt Lösungen aufdrücken

18 Im Rahmen des Dissertationsprojekts von Elisabeth Denzl wird das SESAM-Handlungskonzept qualitativ wie quantitativ evaluiert und weiterentwickelt. Die Grundlage für die hier aufgelisteten Impulsfragen war eine erste Analyse von 5 Interviews, eine abschließende Auswertung liegt bislang noch nicht vor. Weitere Versionen der Impulsfragen im Arbeitsstand wurden bereits von Bleckmann et al. (2022b), Denzl und Bleckmann (2023a,b) veröffentlicht. Die Lesenden sind eingeladen, mit diesem Fragenkatalog in die frühpädagogische Praxis zu gehen und Anmerkungen und Kritik an den Fragen gerne an elisabeth.denzl@alanus.edu zurückzumelden.

19 Das Akronym SESAM steht für Sicht- & Verhaltensweisen prüfen – Eltern & Umfeld miteinbeziehen – Stärken und Ressourcen nutzen – Alternativen zum Bildschirm kennen – Medienbildung wissenschaftsbasiert & individuell gestalten

Ziel der SESAM-Impulsfragen ist es, dass diese wie ein »Werkzeug« von einzelnen Fachkräften (z. B. in der Vorbereitung auf ein Entwicklungsgespräch) oder aber auch von ganzen Kita-Teams genutzt werden können (z. B. im Rahmen eines Klausur- oder Fachtages), um Fachkräfte dazu befähigen, ...

- ... vielfältige Dimensionen (Handlungsfelder) der Medienbildung in die Praxis einzubeziehen,
- ... medienbildnerische Praxis zu reflektieren und weiterzuentwickeln,
- ... Stärken und Hürden in der medienbildnerischen Praxis wahrzunehmen und zu benennen,
- ... sich mit aktuellen Forschungserkenntnissen und deren Integration in die Praxis auseinanderzusetzen,
- ... wertschätzend in Dialog zu treten, eigene Einstellungen zu prüfen und in den fachlichen Austausch zu gehen.

Eine Begleitung bzw. Steuerung des Arbeitsprozesses mit den Impulsfragen, etwa durch eine Fachberaterin/einen Fachberater oder eine Supervisorin/einen Supervisor kann hierbei sehr sinnvoll sein.

Im Folgenden werden 16 solcher Impulsfragen zur Thematik »Unterstützung bei der Verarbeitung von Medienerlebnissen« vorgestellt, welche wiederum in fünf verschiedene Kategorien – *Selbstprüfung*, *Aktivitäten in der Kita*, *Kind im Blick*, *Spielverhalten*, *Elternzusammenarbeit* sowie *Weiterbildung und -entwicklung* – eingeteilt sind und diese vertiefen und konkretisieren sollen.

Selbstprüfung:

Halt geben – durch eigene Psychohygiene: Wenn ich merke, dass mich Ereignisse oder Medienberichte belasten: Welche Möglichkeiten habe ich, um meine eigenen Gefühle bei belastenden Erlebnissen oder Medienberichten verarbeiten zu können? Welche Unterstützung wünsche ich mir noch?

Eigene Erfahrungen reflektieren als Basis für Verständnis für die Kinder: Wann habe ich selbst erlebt, dass Medienerlebnisse mich belastet haben? Und was hat mir dabei besonders gutgetan?

Aktivitäten in der Kita:

Schatzsuche: Wann im Alltag beobachten und ermöglichen wir es, dass Kindern Raum und Möglichkeiten gegeben werden, ihre Gefühle und (belastenden) Erlebnisse auszuarbeiten? Wie können wir diese noch erweitern?

Kita als sicherer Ort: Was tun wir, damit die Kita als sicherer Ort für die Kinder erfahrbar wird?

Reaktion bei Alarm: Was tun wir, wenn sich ein Kind akut in einem Hoch-Erregungszustand befindet?

Lebensumstände des Kindes wahrnehmen: Wie sieht die Lebensrealität des Kindes gerade aus? Wie deckt sich das mit den konsumierten Medieninhalten? Was sagt uns das über mögliche Bedürfnisse des Kindes?

Kind im Blick:

Der Ton macht's: Wie teilen die Kinder ihre Medienerlebnisse im Kita-Alltag mit?

Körperliche Gesundheit im Blick: Was wissen wir über die Schlaf-, Trink- und Essgewohnheiten des Kindes? Können auffällige Verhaltensweisen des Kindes möglicherweise in einem Zusammenhang damit stehen?

Spielverhalten:

Balance zwischen Bedürfnissen des Einzelnen und der Gruppe schaffen: Wie bringen wir das Bedürfnis einzelner Kinder, Erlebnisse im Spiel zu verarbeiten, in eine gute Balance mit dem Bedürfnis der Gruppe, die Bildungseinrichtung als sicheren Ort zu erleben? Wie kann ich sicherstellen, dass keine Übergriffe auf andere Kinder durch das Ausagieren von Medienerlebnissen stattfinden?

Lösungsweg statt Dauerschleife: Wie erkennen wir, ob sich beim Nachspielen von (Medien-)Erlebnissen eher stereotype Verhaltensweisen »festfahren« oder ob sie Verhaltensweisen durch das Rollenspiel »aufweichen«, verändern und damit bewältigbar werden? Wie können wir die »Aufweichung« der Stereotype unterstützen?

Verarbeitung und Selbstwirksamkeit unterstützen: Welche Möglichkeiten sehen wir, Kinderspiele zu problematischen Themen in eine Richtung zu lenken, die eine konstruktive Verarbeitung mit Selbstwirksamkeitserlebnissen statt eine negative Verarbeitung mit Kontrollverlust oder gar einer Re-Traumatisierung ermöglicht? Welche setzen wir davon schon um?

Elternzusammenarbeit:

Die Eltern mit ins Boot holen: Wie beziehen wir Eltern bzw. die ganze Familie ein, wenn Kinder in der Kita Verhaltensweisen zeigen, die im Zusammenhang mit belastenden Medienerlebnissen stehen könnten?

Schutzräume vor belastenden Medienerlebnissen schaffen: Wie unterstützen wir Eltern, ihren Kindern einen Schutzraum vor ungeeigneten Medieninhalten zu ermöglichen?

Anklagen vermeiden: Wie vermeiden wir eine vorschnelle Anklagehaltung den Eltern gegenüber, wenn Kinder auffällige Verhaltensweisen im Zusammenhang mit Medienszenen zeigen?

Weiterbildung und -entwicklung:

Einblick in Medien-Realitäten: Wie bilden wir uns weiter (jede:r allein, gemeinsam), um Einblicke in die medialen Lebenswelten der Kinder zu bekommen?

Hilferufe erkennen und Feuerwehr rufen: Wenn wir an unsere Grenzen kommen: Wer kann uns beraten und den Kindern bzw. deren Familien helfen?

»... hinter mir ist Hulk gelaufen, ich hatte solche Angst«: Falldarstellung Manuel, 6 Jahre

Das folgende Fallbeispiel im Kontext der Frühförderung/heilpädagogischen Spieltherapie soll die aufgelisteten theoretischen Gesichtspunkte verdeutlichen und exemplarisch zeigen, wie das DIAEDI-Modell und die SESAM-Impulsfragen (s. vorheriger Abschnitt) in der Praxis angewandt werden können. Auf eine Fallvorstellung und eine familiäre Medienanamnese folgt ein zunächst überblicksartiger, dann ein detaillierter, szenisch vertiefender Einblick in die Spieltherapie. Zum Abschluss werden unterschiedliche Interventionsebenen mit diversen Bezügen zu DIAEDI und SESAM beschrieben.

Fallvorstellung

Manuel besucht einen wohnortnahen Kindergarten. Er lebt zusammen mit seinen Eltern und seiner älteren Schwester, an den Wochenenden ist er oft bei seinen Großeltern. Der Kindergarten wendet sich an eine Frühförderstelle, da Manuel bereits seit seinem 5. Lebensjahr Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung, in der Wahrnehmung und in der Konzentration zeige. Auch falle es ihm schwer, mit anderen Kindern in Kontakt zu gehen. Eine heilpädagogische Spieltherapie wird installiert, welche zum Zeitpunkt der Fallvorstellung knapp zwei Jahre läuft.

Medienanamnese und Fallverlauf:

Die Familie nutzt viele digitale Geräte, der Fernseher gehört bei den Großeltern »wie ein zusätzliches Familienmitglied« einfach dazu und ist immer angeschaltet. Auch die Eltern legen bei Elterngesprächen mit der Therapeutin beispielsweise ihr Handy vor sich auf den Tisch. Wenn die ganze Familie zusammen-

kommt, nehmen digitale Medien einen hohen Stellenwert ein. Auch Manuels Verhalten während der Spieltherapie bestätigt das, indem er etwa zur Therapeutin sagt: »Hol doch dein Handy raus, da können wir schauen, wie viele Beine die Spinne hat«. Bei einem Elterngespräch äußert die Mutter der Therapeutin gegenüber, dass sie große Probleme habe, Manuel beim Thema Medienkonsum Grenzen zu setzen: »Ich habe ihn so lieb und es fällt mir schwer, ihm Nein zu sagen, er will einfach ständig das Tablet haben.« Zum Beginn der Therapie hat Manuel freien Zugang zu einem Tablet und sieht sich Filme auf YouTube an. Die Mutter zeigt sich jedoch interessiert an Beratungsgesprächen und möchte lernen, wie sie einen kindgerechten Medienkonsum zu Hause und auch bei den Großeltern umsetzen kann. Nach den ersten Beratungsgesprächen haben die Erzieher:innen und die Therapeut:innen kurzzeitig das Gefühl, die Eltern hätten zu Hause Veränderungen erwirkt, da Manuel im Kindergarten immer wieder berichtet, er dürfe nur noch eine halbe Stunde YouTube gucken.

Welchen Weg, welche Ausdrucksmittel hat Manuel gewählt, um das Gesehene zu verarbeiten?

In der Spielstunde ist alles erlaubt, das weiß Manuel. Diesen Satz hatte er von der Spieltherapeutin ganz am Anfang ihrer wöchentlichen Begegnungen gehört. Dennoch fällt Manuels Spielverhalten dadurch auf, dass er wenige eigene Spielideen entwickeln kann. Seine inszenierten Inhalte wirken repetitiv und ohne erkennbare Handlung, die Statist:innen und Akteur:innen sprechen meist »Comicsprache« (z.B. »Peng, krach, bum, gleich krieg ich dich, du Schurke!«), fliegen durch die Luft und kämpfen. Impulse der Therapeutin und Verbalisieren von Erlebnisinhalten scheinen ihn nicht zu erreichen. Auffallend ist auch, dass Manuel die Therapeutin immer fest im Blick hat. Trotz unerschrockener Begleitung und dem Angebot, als Spielpartnerin bereitzustehen, scheint er sich nicht sicher zu sein, ob seine bizarren Spielinhalte hier richtig platziert sind. Oft beendet er Spielszenen abrupt mit dem Satz: »Aber ich schau das immer nur ein paar Minuten«. Durch solche Äußerungen verdeutlichte er einen zusätzlichen inneren Konflikt zwischen den Versuchen seiner Eltern, den Medienkonsum in entwicklungsgerechte Bahnen zu lenken, und seinem Konsum von unangemessenen Medieninhalten. Schon längst hat er auch erkannt, dass die Meinung der ihn umgebenden Erwachsenen in einer Diskrepanz zu seinem Verlangen steht. Manuel entscheidet sich für Gespräche, um Erlebtes zu verarbeiten. Beim Kneten, Malen oder Schaukeln in der Hängematte kann er seine Gedanken und Gefühle benennen und über die überwältigenden unsortierten Bilder reden. Es wird deutlich,

dass er nicht mehr zwischen Realität und Fiktion unterscheiden kann und dass die Eindrücke der Actionfilme ihn regelrecht überfluten: »Weißt du, einmal hat mich meine Schwester vom Kindergarten abgeholt, lieber wollte ich, dass Mama kommt. Und dann sind wir da so heimgelaufen, und als ich mich umgedreht habe ist Hulk hinter mir gegangen. Ich hatte solche Angst.« Manuel vertraut der Therapeutin an, dass er oft Alpträume habe. Er stehe dann zum Beispiel auf dem Balkon und Sirenman fliege auf ihn zu. Er könne aber nicht ins Haus, weil die Tür zu sei. Auf die Frage der Therapeutin, ob er seinen Eltern davon erzählt, erwidert er: »Nein, auf keinen Fall, dann muss ich mich ja wieder erinnern.«

Einblick in die Spieltherapie:

Während der Stunden schafft Manuel es, seine ihm Angst machenden Erinnerungen an unverarbeitete Szenen zu Papier zu bringen. Fast ekstatisch berichtet er: »Ich male jetzt das Messer, das ist echt scharf. Jetzt male ich das Blut, haben wir Rot?«

Therapeutin: »Ja Rot ist hier, sagst du mir, wer das Messer hält?« Manuel: »Der ganze Körper muss voll Blut sein, und hier ist der Mörder, der hat das Messer.« Therapeutin: »Das viele Blut und das scharfe Messer können einem ganz schön Angst machen, oder?« Manuel: »Ja, aber das ist nicht echt, ich habe den bloß rot angemalt, das Messer ist auch nicht echt.« Durch die spieltherapeutische Intervention »Fragen stellen« versucht die Therapeutin innere Verarbeitungsprozesse anzuregen und Manuels Gefühlswelt für ihn erfahrbarer zu machen und den vermuteten Gefühlen einen Namen zu geben. Da sich der Junge nicht an das Gesehene erinnern will, löst dies häufig eine Abwehr bei ihm aus. In solchen Fällen erfordert es besonders viel therapeutisches Fingerspitzengefühl, denn Manuel versucht immer wieder, durch kognitive Erklärungen und Beschwichtigungen die »So-tun-als-ob«-Ebene zu verlassen, damit ihn die überwältigenden Erinnerungen nicht überfluten.

Pädagogisches Handeln und Interventionen:

Die Mutter bittet um Informationsmaterial (DIAEDI: »I-Informiere dich!«; Impulsfragen: »Wie unterstützen wir Eltern, ihren Kindern einen Schutzraum vor ungeeignete Medieninhalten zu ermöglichen?«) über entwicklungsgerechten Medienkonsum auf Arabisch²⁰, um auch die Großeltern mit ins Boot holen (Impuls-

²⁰ Die Initiative »Schau hin! Was Dein Kind mit Medien macht« bietet Medienratgeber in verschiedenen Sprachen an.

fragen: »Wie beziehen wir Eltern bzw. die ganze Familie ein, wenn Kinder in der Kita Verhaltensweisen zeigen, die im Zusammenhang mit belastenden Medienerlebnissen stehen könnten?«) zu können. Manuels Mutter zeigt sich dankbar für diesen Tipp und möchte den Großeltern diesen Ratgeber ans Herz legen. Die Situation verschlechtert sich jedoch wieder, als die Mutter einen neuen Job beginnt. Im Kindergartenalltag wie auch in der Spieltherapie fällt Manuel durch seine vielschichtigen Erzählungen und Schilderungen unverarbeiteter Medienerlebnisse auf. Detailgetreu und aufgeregt berichtet er von Spidermans Abenteuern, Kämpfen zwischen Hulk und Sirenman und langen Nächten, in denen er mit seinem Cousin GTA (Grand Theft Auto) gespielt hat. Auf Nachfrage, was denn GTA für ein Spiel sei, antwortet Manuel erstaunt und etwas überheblich: »Kennst du nicht GTA, das ist erst ab 16 Jahren, das spiele ich mit meinem Cousin«. Schilderungen dieser Art werden sofort nach der Therapiestunde dokumentiert, bestenfalls die Äußerung des Kindes wortgetreu notiert (DIAEDI: »D-Dokumentiere deine Beobachtungen!«). Nach der Therapiestunde recherchiert die Therapeutin das genannte Computerspiel und findet heraus, dass es für Kinder und Jugendliche aufgrund von Gewaltdarstellungen und sexualisierten Inhalten nicht zugänglich sein sollte (Teile von GTA haben eine USK-Einstufung ab 16 Jahren, andere ab 18 Jahren) (DIAEDI: »I-Informiere dich!«). Sie informiert das Kita-Team über das Ergebnis ihrer Recherche (DIAEDI: »D-Diskutiere deine Ergebnisse!«).

Manuel äußert zu diesem Zeitpunkt seine Überforderung durch ein starkes Mitteilungsbedürfnis. Er zeigt damit deutlich, dass er über seine Eindrücke reden muss. Die Therapeutin beobachtet, dass er sehr kompetent auswählt, wem er von seinen schauerlichen virtuellen Erlebnissen in welcher Form berichtet (Impulsfragen: »Wie teilen die Kinder ihre Medienerlebnisse im Kita-Alltag mit?«). Er hat verstanden, dass er die Kinder mit seiner schnellen, überschwänglichen Erzählweise über fliegende Bomben, Waffen und Helden mit Superkräften überfordert (Impulsfragen: »Wie bringen wir das Bedürfnis einzelner Kinder, Erlebnisse im Spiel zu verarbeiten, in eine gute Balance mit dem Bedürfnis der Gruppe, die Bildungseinrichtung als sicheren Ort zu erleben? Wie kann ich sicherstellen, dass keine Übergriffe auf andere Kinder durch das Ausagieren von Medienerlebnissen stattfinden?«). Den Gruppenpädagog:innen erzählt er nur manchmal etwas, äußert aber häufig, dass er sehr müde sei, weil er bei seinem Cousin übernachtet habe, der einen Fernseher im Zimmer habe. Einige Wochen berichten die Gruppenpädagog:innen, dass Manuel an den Vormittagen auf der Kuscheldecke schlafe (Impulsfragen: »Wenn wir uns die körperliche Gesundheit des Kindes anschauen: Was wissen wir über die Schlaf-, Trink- und Essgewohnheiten des Kin-

des? Können auffällige Verhaltensweisen des Kindes möglicherweise in einem Zusammenhang damit stehen?«). Zu diesem Zeitpunkt ist er 5 Jahre und 8 Monate alt und die Therapeutin und Gruppenpädagog:innen beraten sich immer engmaschiger (DIAEDI: »D-Diskutiere deine Ergebnisse!«) und planen schließlich eine gemeinsame §8A Beratung (Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung) (DIAEDI: »I-Interveniere angemessen«; Impulsfragen: »Wenn wir an unsere Grenzen kommen: Wer kann uns beraten und den Kindern bzw. deren Familien helfen?«).

Perspektive:

Die §8A-Beratung hat eine deutliche Entwicklungsgefährdung aufgezeigt. Manuel wird weiterhin spieltherapeutisch begleitet. Ziel ist es, dass Manuel Realität und Fiktion zu unterscheiden lernt. Außerdem arbeiten Kitapersonal und Therapeutin weiter intensiv mit den Eltern zusammen, um die Familie beim Abbau des dysregulierten Mediennutzungsverhaltens zu unterstützen.

Fazit

Die vorangegangene Falldarstellung zeigt, wie es gelingen kann, durch interdisziplinäre Zusammenarbeit und eine flexible Umsetzung von Interventionen komplexe Fälle fachlich kompetent zu begleiten und so Kindern und Familien mit den mit Medieninhalten verbundenen Herausforderungen eine tatsächliche Hilfe sein zu können. Dabei sind Feinfühligkeit und Empathie – gegenüber Eltern (ein Vertrauensverhältnis ist bei den beschriebenen Herausforderungen unabdingbar) wie Kindern – die Basis für das gemeinsame Entwickeln von Lösungen. Kinder dürfen mit den ihnen gegebenen Herausforderung nicht das Gefühl vermittelt bekommen, dass ihre Bedürfnisse keinen Raum in der Kita haben. Notwendigerweise muss die pädagogische Praxis wie auch die Wissenschaft (mit expliziter Forschung zu den bereits erläuterten Dimensionen) sensibel für die gegebenen Herausforderungen sein und sich damit auseinandersetzen, dem Kinder ausgesetzt sind. Kinder sind nicht selbst daran »schuld«, was sie sehen. Erwachsene – Eltern, Pädagog:innen, Therapeut:innen, Wissenschaftler:innen – sind dafür verantwortlich, sich darum zu kümmern.

Natürlich kann die Frage gestellt werden, wie Pädagog:innen, die in ihrem beruflichen Alltag mit vielfältigen anderen Anforderungen wie Personalmangel, verhaltensauffälligen Kindern etc. konfrontiert sind, sich auch noch dieser Herausforderung stellen können.

Hier ist es erstens notwendig, dass die Grenzen der frühpädagogischen Praxis wahrgenommen und klar definiert werden: Welche Handlungsschritte gehören noch in den Kompetenzbereich der Kita und welche sind ganz klar nicht (mehr) leistbar und fallen in den Verantwortungsbereich anderer Professionen, wie beispielsweise in den von Beratungsstellen, Jugendamt oder Therapeut:innen? Im besten Fall existieren bereits Kooperationen, z. B. mit einer Förderstelle (vgl. Fallbeispiel), um möglichst früh agieren und intervenieren zu können.

Zweitens schließen sich die Autorinnen der Forderung der Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit (GAIMH) (2022) nach der »Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten rund um das Thema ›Digitale Medien und frühe Kindheit‹ als verpflichtender Bestandteil der Aus-, Weiter- und Fortbildung« an. Dies gilt auch insbesondere für das Handlungsfeld der Verarbeitung von (belastenden) Medienerlebnissen.

Die differenzierte Abfrage der MünDig-Studie Waldorf (Bleckmann et al. 2022a), in welcher der Weiterbildungsbedarf reformpädagogischer Fachkräfte auch explizit für dieses Handlungsfeld abgefragt wurde, zeigt, dass hier ein Drittel (33%) der Fachkräfte angaben, einen sehr hohen oder eher hohen Weiterbildungsbedarf zu haben (Bleckmann et al. 2022a). Von diesen Ergebnissen lassen sich zwar nur bedingt Rückschlüsse auf die Bedarfe von Fachkräften der allgemeinen Bildungslandschaft machen, da eine Abfrage der Weiterbildungsbedarfe in dieser Differenziertheit bislang nur in der MünDig-Studie stattfand. Nichtsdestotrotz scheint der Ausbau von nachhaltig gestalteten medienbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen, wie es beispielsweise im Präventionsprogramm ECHT DABEI²¹ der Fall ist, aus Autorinnensicht ein erstrebenswerter Weg zu sein.

Jedoch scheint, abgesehen vom Ausbau der Kooperationen und Fort- und Weiterbildungen von Fachkräften, auch der Schritt davor – die Prävention – gerade für kleine Kinder erfolgversprechend und bedeutsam zu sein, da dieser bereits verhindern bzw. reduzieren würde, dass Kinder mit belastenden Medienerlebnissen in Kontakt kommen: Wie könnten die erwachsenen Bezugspersonen um Kinder herum, solch ein Umfeld für Kinder gestalten, dass diese gar nicht erst mit belastenden Medienerlebnissen in Kontakt kommen und überhaupt damit gar nicht erst in die Not geraten, auf die Unterstützung von Fachkräften, die dann sozusagen »Schadensbegrenzung« betreiben, angewiesen zu sein?

Natürlich können nicht alle nicht alters- und entwicklungsgerechten Inhalte und Erfahrungen vor Kinderaugen versteckt werden. Setting- und präventionsbezogene

21 Letzter Abruf: 15.07.2023.

Empfehlungen nach einer strengeren FSK-Regelung – vor allem für kleine Kinder –, Finanzierung von Interventionsforschung, Stärkung des präventiven Kinderschutzes sowie die Etablierung von Medienkonsum-Anamnesen in Früherkennungsuntersuchungen gibt es zahlreiche (Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit, GAIMH, 2022). Deren Umsetzung sollte weiterhin dringend verfolgt werden.

Literatur

- Barr, R., Kirkorian, H., Radesky, J. S., Coyne, S., Nichols, D., Blanchfield, O. et al. (2020). Beyond Screen Time: A Synergistic Approach to a More Comprehensive Assessment of Family Media Exposure During Early Childhood. *Frontiers in Psychology* 11, S. 1283. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01283.
- Behrens, P. & Rathgeb, T. (2015). miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2–5-Jähriger in Deutschland. Hg. v. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). Stuttgart. Online verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2014/Studie/miniKIM_Studie_2014.pdf, zuletzt geprüft am 10.10.2021.
- Bitzer, E. M., Bleckmann, P. & Mößle, T. (2014). Prävention problematischer und suchtartiger Bildschirmmediennutzung. Eine deutschlandweite Befragung von Praxiseinrichtungen und Experten. Hannover: Kriminologisches Forschungsinst. Niedersachsen (Forschungsbericht/Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen, 125).
- Bleckmann, P. (2014). Kleine Kinder und Bildschirmmedien. Hg. v. Alice Salomon Hochschule Berlin, Fröbel Kompetenz für Kinder und Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (KiTa Fachtexte). Online verfügbar unter https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Bleckmann_2014.pdf.
- Bleckmann, P. & Mößle, T. (2014). Position zu Problemdimensionen und Präventionsstrategien der Bildschirmnutzung. In: *Sucht* 60 (4), S. 235–247. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/272171997_Position_zu_Problemdimensionen_und_Praventionsstrategien_der_Bildschirmnutzung, zuletzt geprüft am 23.03.2022.
- Bleckmann, P., Denzl, E., Kernbach, J., Streit, B. & Pemberger, B. (Hrsg.) (2022a). MünDig-Studie Waldorf: Mündigkeit und Digitalisierung an KiTas und Schulen. Alfter b. Bonn: Alanus Hochschule. Online verfügbar unter <https://muendig-studie.de/wp-content/uploads/2022/07/Ergebnisbericht-Waldorf.pdf>.
- Bleckmann, P., Streit, B. & Denzl, E. (2022b). MünDig-Studie Naturpädagogik. Mündigkeit und Digitalisierung an Natur- und Wald-Kitas. Ergebnisse der Fachkräfte- und Elternbefragung. Alfter. Online verfügbar unter https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/MuenDig_Natur_Wald.pdf.
- Braun, T., Büsch, A., Dander, V., Eder, S., Förschler, A., Fuchs, M. et al. (2021). Positionspapier zur Weiterentwicklung der KMK-Strategie ›Bildung in der digitalen Welt‹.
- Brown, A. (2011). Media use by children younger than 2 years. *Pediatrics* 128 (5), S. 1040–1045. DOI: 10.1542/peds.2011-1753.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2019). BZgA unterstützt Familien mit Empfehlungen zum digitalen Medienkonsum. Online verfügbar unter <https://www.bzga.de/de/medienkonsum>.

- bzga.de/aktuelles/2019-12-03-digitale-medien-mit-augenmass-nutzen/, zuletzt geprüft am 06.09.2022.
- Burgard-Arp, N. (2018). »Caillou lernt sterben«. So perfide werden Kindervideos bei YouTube zu Horrorclips für Minderjährige manipuliert. *Kinder- und Jugendarzt* 49 (9/18), S. 572–573.
- Coyne, S. M., Stockdale, L., Linder, J., Ruh, N., David, A., Collier, K. M. & Essig, L. W. (2017). Pow! Boom! Kablam! Effects of Viewing Superhero Programs on Aggressive, Prosocial, and Defending Behaviors in Preschool Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*. DOI: 10.1007/s10802-016-0253-6.
- Denzl, E. & Bleckmann, P. (2023a). »SESAM öffne Dich« – Eine Toolbox mit Impulsfragen für nachhaltige Medienbildung in der Kita. Posterpräsentation. Jahrestagung der Sektion Pädagogik der frühen Kindheit. Universität Leipzig. Leipzig, 09.03.2023. Online verfügbar unter https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/Poster_20230312.pdf, zuletzt geprüft am 13.02.2023.
- Denzl, E. & Bleckmann, P. (2023b). Bildschirmmedien im Fokus der Elternzusammenarbeit: Grundlagen, Herausforderungen & ein ressourcenorientierter Handlungsweg für die frühpädagogische Praxis. In: Brisch, K. H. (Hrsg.). *Gestörte Bindungen in digitalen Zeiten*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 168–192.
- Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2017). KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6–13-Jähriger. Hg. v. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). Stuttgart.
- Franz, M. (2016). »Heute wieder nur gespielt« – und dabei viel gelernt. Den Stellenwert des kindlichen Spiels überzeugend darstellen. München: Don Bosco.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Fröhlich-Gildhoff, M. (2017). Die Gefahren werden zu wenig bedacht. Tablet und Smartphone in der Kita – ein kritischer Blick. *TPS* 10, S. 16–19.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2007). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten*. Stuttgart: Kohlhammer (Module angewandter Psychologie). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-17-018737-5>.
- Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit (GAIMH) (2022). Positionspapier Digitale Medien und frühe Kindheit. Forschungsstand, Wirkungen und Empfehlungen. Unter Mitarbeit von Paula Bleckmann, V. Brauchli, M. Hantinger, M. Hilgerloh, B. Kalckreuth v., A. M. Klein et al. Hg. v. German-Speaking Association for Infant Mental Health (GAIMH). Online verfügbar unter https://www.gaimh.org/aktuelles-reader/positionspapier-digitale-medien-und-fruehe-kindheit.html?file=files/cto_layout/downloads/publikationen/GAIMH-Positionspapier-digitale-Medien-und-fruehe-Kindheit.pdf&cid=68726.
- Hartong, S., Amos, K., Bleckmann, P., Czarnojan, I., Förchler, A., Joritz, S. et al. (2021). Unblack the Box. Anregungen für eine (selbst)bewusste Auseinandersetzung mit digitaler Bildung. In: Lankau, R. (Hrsg.). *Autonom und mündig am Touchscreen. Für eine konstruktive Medienarbeit in der Schule* (S. 201–212). Weinheim: Beltz.
- Hockel, C. M. (unveröff.). *Bedächtiges Erziehen – Liebevoll handeln*. Weihnachtsausgabe 2022. München.
- Kaiser-Müller, K. (2020). Studie: Kleinkinder und digitale Medien. 72 Prozent der 0- bis 6-Jährigen im Internet. In: *medienimpulse* 58 (1), S. 1–7. Online verfügbar unter <https://www.saferinternet.at/news-detail/studie-72-prozent-der-0-bis-6-jaehrigen-im-internet/>, zuletzt geprüft am 16.01.2023.

- Kieninger, J., Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H. & Glöckler, S. (2021). miniKIM 2020. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-jähriger in Deutschland. Hrsg. v. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). Online verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/user_upload/lfk_miniKIM_2020_211020_WEB_barrierefrei.pdf, zuletzt geprüft am 23.03.2022.
- Kindermedienland Baden-Württemberg (2020). Jugendschutzsoftware. PC Technik kann Sie bei der Medienerziehung unterstützen. Sie kann aber nicht Erziehung ersetzen. Online verfügbar unter <https://www.kindermedienland-bw.de/de/startseite/beratung/schwerpunkte/jugendschutzsoftware>.
- 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. Hg. v. Deutsches Jugendinstitut. München. Online verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/news/2020/DJI_Kindsein_Corona_Ergebnisbericht_2020.pdf.
- Levin, D.E. (2016). What has happened to play? Hg. v. Community Playthings. Online verfügbar unter <https://www.communityplaythings.com/resources/articles/2016/endangered-play>.
- McDaniel, B.T. (2020). Technoference: Parent mobile device use and implications for children and parent-child relationships. In: *Zero to Three* 41 (2), S. 30–36. Online verfügbar unter <https://researchrepository.parkviewhealth.org/informatics/19>.
- McDaniel, B.T. & Radesky, J.S. (2018). Technoference: longitudinal associations between parent technology use, parenting stress, and child behavior problems. *Pediatric research* 84 (2), S. 210–218. DOI: 10.1038/s41390-018-0052-6.
- Medienmagazin DWDL.de (2023). TV-Einschaltquoten und Marktanteile. Online verfügbar unter <https://www.dwdl.de/zahlenzentrale/>, zuletzt aktualisiert am 09.07.2023.
- 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]. Baden Baden: Nomos Verlag.
- Radesky, J.S., Kistin, C., Eisenberg, S., Gross, J., Block, G., Zuckerman, B. & Silverstein, M. (2016). Parent Perspectives on Their Mobile Technology Use: The Excitement and Exhaustion of Parenting While Connected. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics* 37 (9), S. 694–701. DOI: 10.1097/DBP.0000000000000357.
- Reichert-Garschhammer, E. (Hrsg.) (2020). Nutzung digitaler Medien für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung. Expertise des IFP im Auftrag des BMFSFJ. Endfassung_Kurzexpertise_IFP_Digitalisierung_Kindertagesbetreuung. Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), München. München.
- Reichert-Garschhammer, E. (2021). Digitalisierung in der Kita. In: Braches-Chyrek, R., Moran-Ellis, J., Röhner, C. & Sünker, H. (Hrsg.). Handbuch Kindheit, Technik und das Digitale (S.318–336). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Roboom, S. (2022). Auf ein ausgewogenes Maß kommt es an ... Bedeutung und Potenzial von digitalen Medien. *KiTa aktuell spezial* (3).
- Simanowski, R. (2021). Digitale Revolution und Bildung. Für eine zukunftsfähige Medienkompetenz. Weinheim, Basel: Beltz- Juventa.
- Ward, L.M. & Aubrey, J.S. (2017). Watching gender: How stereotypes in movies and on TV impact kids' development. Hg. v. Common Sense. San Francisco. Online verfügbar unter

<https://wnywomensfoundation.org/app/uploads/2017/08/16-Watching-Gender-How-Stereotypes-in-Movies-and-on-TV-Impact-Kids-Development.pdf>, zuletzt geprüft am 23.03.22.

Weinberger, S. (2013). *Kindern spielend helfen. Eine personenzentrierte Lern- und Praxisanleitung*. 5. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz-Juventa.

ZEIT ONLINE (2021). »Ich töte dich« – Kita-Kinder spielen »Squid Game« nach. In: *Zeit online*, 03.11.2021. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/news/2021-11/03/expertinnen-netflix-serie-squid-game-nicht-fuer-kinder>, zuletzt geprüft am 27.06.2023.

Zierer, K. (2018). *Lernen 4.0. – Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich*. 2., erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Zimmer, J. & Zimmer, K.-M. (2020). Ich sehe was, was Du nicht siehst! DIAEDI: ein Handlungs-Modell für die Unterstützung der Verarbeitung von Medienerlebnissen. *Bildungsforschung* 2020/2. Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft; Fachschule für Sozialpädagogik des Instituts für pädagogische Diagnostik. Alfter, Siegburg. Online verfügbar unter <https://ojs3.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/bildungsforschung/article/download/301/357/>.