

## 6.9 Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken – Ressourcenorientierte Mediensuchtprävention: Hintergründe und Ergebnisse der MünDig Fachkräfte- und Elternbefragung Waldorf

Bleckmann, P.; Gelitz, P.; Streit, B.

### Kinder/Schüler:innen<sup>162</sup> ...



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



... erleben die Kreisläufe  
der Natur (z.B. Klassen-  
Kaninchen, Kresse säen und  
ernten, Bauernhof-Ausflug)



... probieren Ideen  
für Freizeitgestaltung  
ohne Bildschirm aus  
(z.B. Spiele, Sportarten,  
Instrumente)



... begegnen Menschen  
außerhalb der KiTa/Schule  
(z.B. Handwerker:innen,  
Künstler:innen)



... erleben  
Unterstützung durch  
einen persönlichen  
Begleiter (Mentor, Pate)



... lernen negative  
Stimmungen zu erkennen  
und sich Hilfe zu holen

162 In der MünDig-Studie abgefragte Beispiel-Aktivitäten des Bereichs „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken“. Das ist die abgekürzte Formulierung. An anderer Stelle in der Befragung wird dies ausführlicher formuliert: Stärkung von Kindern im echten Leben für mehr Widerstandsfähigkeit (Resilienz) gegen Digital-Risiken.

## Einführung und theoretische Einbettung zum Bereich Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken<sup>163</sup>

Das folgende Kapitel behandelt die Stärkung von Kindern im realen Leben zum Schutz vor Digital-Risiken. Es geht also um die langfristige und ressourcenorientierte Förderung einer „digitalen Resilienz“, also der Widerstandsfähigkeit gegenüber Risiken und Problemen, die im digitalen Zeitalter vermehrt auftreten können. Eine dritte Formulierung, die sich ebenfalls im vorliegenden Bericht findet, ist die ressourcenorientierte Medien(sucht)prävention im Sinne der Vorbeugung gegen problematische Bildschirmmedienutzung bis hin zur Abhängigkeit von Online-Angeboten.

**Vorschau auf die Kapitelinhalte.** Vor der Vorstellung der Ergebnisse der MünDig-Studie (Abschnitt 6.9.1 für Fachkräfte, Abschnitt 6.9.2 für Eltern) und deren Diskussion werden wir zuerst in einer tabellarischen Systematik die verschiedenen Ansätze der „Prävention von Digital-Risiken“ voneinander abgrenzen. Um grundlegende Trennlinien und auch die Grenzen der Dichotomien besser beschreiben zu können, wird dabei auf einige Grundbegriffe der Gesundheitsförderung eingegangen, z.B. die Unterscheidung zwischen Verhaltensprävention und Verhältnisprävention. Wir schildern den „Gefährdungsatlas“ und darüber hinaus eine Vielfalt von Digital-Risiken und gehen auf Grenzen von Präventionsansätzen ein, die auf Aufklärung und soziale Resistenz setzen. Aus den vielen verschiedenen Möglichkeiten der Prävention von Digital-Risiken greifen wir anschließend einen Bereich zur vertiefenden Behandlung heraus, nämlich die frühe, ressourcenorientierte Prävention von Digital-Risiken. Mit Fokus auf das Kindergartenalter zeigen wir auf, welche Ansätze aus den Forschungstraditionen der Embodiment- und Embeddedness-Forschung für die Prävention von Digital-Risiken besonders relevant erscheinen und inwieweit diese Ansätze Ähnlichkeiten und Überschneidungen mit den Grundlagen der Waldorf-Kindheitspädagogik aufweisen. Schließlich stellen wir tabellarisch den erweiterten Item-Pool dar, aus dem die sechs Beispielaktivitäten für den Bereich „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken“ innerhalb der MünDig-Studie ausgewählt wurden.

**Systematik der Prävention von Digital-Risiken.** In *Tabelle 40* sind unterschiedliche Möglichkeiten dargestellt, wie Kinder und Jugendliche vor Digital-Risiken geschützt werden können. Die Darstellung geht auf vorangegangene Versuche zurück, das Feld zu strukturieren (Bleckmann & Mößle, 2014; Rehbein et al., 2014) und enthält zunächst alle möglichen Herangehensweisen, also auch solche, für die nach Forschungsstand kein Nachweis einer Wirksamkeit besteht. In der Präventionsforschung wird grundsätzlich zwischen drei verschiedenen Formen der Prävention unterschieden: der universellen Prävention, die sich an die allgemeine Bevölkerung richtet, der selektiven Prävention, die sich an Risikogruppen richtet, und der indizierten Prävention, die bei bereits Betroffenen einer Verschlechterung vorbeugen, Folgeschäden mindern oder Rückfälle vermeiden soll (National Institute of Drug Abuse, 1997). Die Interventionsmöglichkeiten in der Abbildung sind prinzipiell für alle drei genannten Formen einsetzbar. Zusätzlich wird unterschieden nach Ansätzen der **Verhältnisprävention** und der **Verhaltensprävention**. Während die Verhaltensprävention am Verhalten von Einzelpersonen ansetzt mit dem Ziel, eine gesunde Entwicklung des Individuums zu fördern und problematisches/ungesundes Verhalten zu verhindern, setzt die Verhältnisprävention an den Rahmenbedingungen an und hat zum Ziel, gesundheitsschädigende Strukturen wie hohe Verfügbarkeit und geringes Preisniveau von Suchtmitteln, ungesunde Systeme und Lebensbedingungen zu erkennen und zu verändern. Maßnahmen auf Ebene der Zugangsbeschränkungen (z.B. Verbot der Abgabe hochprozentiger Alkoholika und Zigaretten an Minderjährige), Verteuerung durch Steuern und auch Einschränkungen der Konsumumgebungen (z.B. Rauchverbote in Verkehrsmitteln oder Restaurants) etc. haben sich dabei als erheblich wirksamer erwiesen als Maßnahmen, „die sich mit Informationen und Appellen an Einzelpersonen wenden“ (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2011). Bedauerlicherweise werden Maßnahmen der Verhältnisprävention im Bereich der digitalen Süchte bisher noch zu wenig umgesetzt (Rehbein et al., 2014). Während bis vor Kurzem in die Alterseinstufungen für Computerspiele beispielsweise das Suchtpotenzial eines Spiels gar nicht einbezogen wurde (Online-Poker ohne Geld erhielt eine Einstufung „ab 0 Jahren“!), ist seit der Novellierung des Jugendschutzgesetzes von 2021 immerhin der Einbezug sogenannter „Interaktionsrisiken“, zu denen auch suchterzeugende Mechanismen gehören, möglich geworden (Brüggen et al., 2019). Verhältnisprävention im Großen kann aber auch statt an der Risikovermeidung direkt an der Gesundheitsförderung ansetzen, indem die Lebensbedingungen von Kindern durch Änderungen auf fiskalischer und legislativer Ebene verbessert werden, z.B. durch finanzielle Begünstigung von hochwertiger

163 Das Kapitel stammt aus dem Berichtsband „MünDig Studie Waldorf“. Es ist prinzipiell als eigenständige Publikation mit eigenem Literaturverzeichnis lesbar, enthält aber Verweise auf andere Abschnitte innerhalb der Gesamtpublikation (zum Download verfügbar unter <https://muendig-studie.de/publications/>).

Kinderbetreuung auch durch Eltern und Tageseltern, durch Angebote hochwertiger Fremdbetreuung, durch Schaffung familienfreundlicher Infrastruktur.

**Zwischen Staat und Individuum: Settingbasierte Ansätze.** Zwischen der obersten Ebene staatlicher Regelungen und der Ebene des Individuums gibt es eine Reihe von Zwischenebenen, den „Settings“, mit unterschiedlicher Reichweite. Das Elternhaus ist dabei dasjenige Setting, durch das die Mediensozialisation von Kindern am stärksten geprägt wird, sodass sich wie in der mittleren Spalte der *Tabelle 39* angegebene eine Reihe von Einflussmöglichkeiten für die Prävention von Digital-Risiken bei den Kindern ergeben (vgl. auch Kapitel 6.8 zum Thema Elternzusammenarbeit). Im April 2022 erschien das online verfügbare Positionspapier der Gesellschaft für seelische Gesundheit in der frühen Kindheit GAIMH (Bleckmann et al., 2022) mit verschiedenen Empfehlungen für eine Verbesserung der Verhältnisprävention von Digital-Risiken von Geburt an, aus denen hier eine Auswahl dargestellt ist.

- „Integration von Fragen zur Rolle digitaler Medien im Familienalltag als festen Bestandteil sowohl der Vorsorgeuntersuchungen bei Schwangeren als auch der Kinder-Früherkennungs-Untersuchungen (Medienanamnese und Beratung mit zusätzlicher Finanzierung)
- Unterste Alterseinstufung für interaktive (Spiele/Apps) oder rezeptive (Filme/Videos) Bildschirmmedien (FSK und USK) ab 0 streichen und heraufsetzen auf ab drei Jahren.
- Integration der Thematik in Geburtsvorbereitungskurse für werdende Eltern und Spielgruppen sowie Finanzierung dieses zusätzlichen Inhalts, wo diese Leistung finanziert ist.
- Verbot der Bewerbung von Bildschirmmedienprodukten als entwicklungsförderlich, es sei denn, diese Aussagen sind mit Studien im Längsschnitt und mit Kontrollgruppe belegt“ (Bleckmann et al., 2022)

Präventionsansatz		(direkt) in der KiTa/Schule	(indirekt) über Eltern Prävention von Digital-Risiken im Setting Elternhaus	Verhältnisprävention im Allgemeinen
Kinder stärken	Kinder im Leben stärken (Salutogenese/Resilienz)	... als Einzelpersonlichkeit	... Eltern unterstützen, Kinder als Einzelpersonlichkeit zu stärken	Mehr Zeit und Raum für Kinder: familienfreundliche Arbeits- und Wohnbedingungen, Spielplätze, Sportvereine, Musikschulen
		... im sozialen Miteinander (Gruppe/Klasse/Beziehung zu Fachkräften)	... Eltern unterstützen, Kinder im sozialen Miteinander zu stärken (Familie/Geschwister/Nachbarn)	
Risiken mindern	Reden. Aufklärung und Nein-Sagen Lernen	...social resistance training für Kinder (Nein-Sagen lernen)	... Eltern unterstützen, sozialem Druck zu widerstehen (AADDA = Alle anderen dürfen das aber)	... Verteuerung für Online-Unterhaltungsangebote (Steuer), unterste Alterskategorie FSK/USK von „ab 0“ auf „ab 3“ anheben, anbieterseitigen/netzseitigen Jugendschutz verbessern, Jugendschutzgesetzgebung umsetzen etc.
		... Aufklärung von Kindern über Digital-Risiken	... Eltern über Digital-Risiken für Kinder aufklären	
	Verfügbarkeit reduzieren	Unterricht: Geräteinsatz später beginnen	Eltern ermutigen, Geräte später anzuschaffen	
Technische Schutzoptionen (Zeitbegrenzung/Filter)		Eltern bei Umsetzung technischer Schutzoptionen unterstützen		
		Private Geräte: Nutzung einschränken („Handyregeln“)	Eltern bei Umsetzung von Familien-Handy/Smartphone-Regelungen beraten	

**Tabelle 40** Kinder vor Digital-Risiken schützen, Systematik von Präventionsansätzen, die von Bildungseinrichtungen (KiTa und Schule) ausgehen bzw. auf höher geordneter verhältnispräventiver Ebene ansetzen (rechte Spalte)

**Vielfalt der „Digital-Risiken“.** Gerade weil in diesem Kapitel der Fokus auf den universellen, ressourcenorientierten Präventionsmöglichkeiten liegt, sei eine Übersicht über Digital-Risiken für Kinder und Jugendliche vorangestellt. Diese illustriert eindrücklich, dass eine jeweils eigene Präventionsstrategie für jedes der genannten Risiken nicht als realistisch angesehen werden kann. Wann immer es gelingt, „mehrere Fliegen mit einer Klappe zu schlagen“, also Prävention und Gesundheitsförderung auszugestalten, die vor multiplen Risikoverhaltensweisen schützen kann, ist viel gewonnen. Der Gefährdungsatlas der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien enthält Ausführungen zu folgenden potenziell gefährdenden Aktivitäten im Umgang mit digitalen Medien:

- Algorithmische Empfehlungssysteme von Online-Inhalten
- Bewerbung und Verbreitung gesundheitsgefährdender Substanzen am Beispiel Legal-Highs
- Cybergrooming
- Cybermobbing (auch Cyberbullying)
- Cybersex, Cyberstalking
- Extremistische Inhalte
- Exzessive Selbstdarstellung
- Fake-Profil bzw. Fake-Accounts
- Fear of missing out
- Gesundheitsgefährdende Challenges
- Gewalthaltige Computer-/Konsolenspiele und Spiele-Apps
- Hate Speech
- Identitätsdiebstahl/„gehackt werden“
- Immersives Erleben durch Virtual Reality Influencer
- Internetsucht und exzessive Nutzung, Kettenbriefe, Kontakt- und Dating-Apps
- Kostenfallen, Online-Werbung und Werbeverstöße
- Pornografie und Posendarstellungen
- Pro-Ana-/Pro-Mia-Foren
- Profilbildung und -auswertung
- Propaganda (inkl. Fake News)
- Remix- und Sharing-Kultur (Urheberrechtsverletzungen)
- Selbstverletzendes Verhalten
- Self-Tracking
- Sexting
- Smart Speaker und vernetztes Spielzeug
- Suizidforen
- Streaming/non-linearer Zugang zu Bewegtbildern und Audiodateien
- Tasteless-Angebote
- Überzeichnete Geschlechterrollen
- Viren und Schadprogramme

Der Gefährdungsatlas, der auch eine Darstellung als Übersichtsgrafik (*Abbildung 89*) enthält, ist über die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien kostenlos erhältlich (Brüggen et al., 2019).

# Gefährdungsatlas

Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denken. Zukunftssicher handeln.



**Abbildung 89** Gefährdungsatlas „Digitales Aufwachsen“ der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (Brüggen et al., 2019)

Interessanterweise beschränkt sich die Aufzählung auf Gefährdungen, die mehr oder weniger direkt von den rezipierten oder produzierten Medien-Inhalten abhängen. Die Auswirkungen von Bildschirmmedienkonsum auf die Kindergesundheit sind damit noch gar nicht genannt. Tatsächlich steht nach jahrzehntelangen Bemühungen in der Medienwirkungsforschung heute außer Frage, dass ein erhöhter Bildschirmmedienkonsum in den frühen Phasen der Kindheit zusätzlich noch mit weiteren negativen Einflüssen auf die kindliche Entwicklung in Zusammenhang steht (ein Überblick über die Wirkungsbereiche und „Daumenregeln“ der Medienwirkungsforschung findet sich in Kapitel 6.8).

**(Un-)Wirksamkeit von Aufklärung und Abschreckung.** In *Tabelle 40* sind die eindeutig der Verhaltensprävention zuzuordnenden Herangehensweisen durch eine schwarze Umrandung zusammengefasst. Es handelt sich um Maßnahmen, die im Setting von Bildungseinrichtungen direkt auf das Verhalten von Kindern abzielen. Um die Grenzen und Möglichkeiten der direkten Prävention besser einschätzen zu können, ist zunächst die Betrachtung des Zusammenhangs zwischen technischen Fertigkeiten und längerfristigen Digital-Risiken für Kinder bedeutsam: Je höher die technischen Bedienkompetenzen für digitale Medien bei asiatischen Jugendlichen sind – und zwar sowohl die *technical use skills*, also schon vorhandene Fähigkeiten, also auch die *emerging technology skills*, somit die Fähigkeit, sich neue Technologien rasch zu erschließen –, desto höher ist das Risiko für Internetsucht und für einen Kontakt mit problematischen Inhalten wie Gewalt und Pornografie im Internet (Leung & Lee, 2011). Aufschlussreich erscheint auch eine zweite Studie, die „EU Kids Online“-Studie, die unter anderem das Verhältnis zwi-

schen Medienkompetenz im Sinne technischer Bedienfertigkeit und dem Risiko für Internetsucht untersucht hat. Das Ergebnis war, dass es zumindest bei psychisch stabilen Jugendlichen keinen signifikanten Zusammenhang gibt. Bei Jugendlichen hingegen, die psychische Vulnerabilitäten aufwiesen, gab es, wie in der asiatischen Studie, eine Korrelation zwischen hoher technischer Kompetenz und einem hohen Risiko für Mediensucht (Helsper, 2014). Zu bestimmten Zeitpunkten der Persönlichkeitsentwicklung kann es produktiv sein, die Anwendungs- und Reflexionsfähigkeiten direkt zu fördern, um Kinder vor Digital-Risiken zu schützen. Je jünger die Kinder sind und je stärker der Druck in Richtung ungesunder Konsummuster, der durch das betreffende Medium ausgeübt wird, desto weniger erfolgversprechend sind jedoch Ansätze der Aufklärung und der technischen Befähigung. Kommt die „Prävention von Digital-Risiken“ als isolierte Aufklärungsaktivität zu früh, dann wirkt sie langfristig eher kontraproduktiv. Ein Beispiel aus einem anderen Präventionsbereich stellt eine Untersuchung von Jeong und Lee (2013) dar: Mehrere Präventionsprogramme gegen Mobbing verstärkten tatsächlich das Mobbingverhalten bei der Zielgruppe. Als hochwirksam zur Prävention von Digital-Risiken erweist sich die Einschränkung der Geräteverfügbarkeit (Mößle & Bleckmann, 2015) sowie allgemeiner die Ansätze zu „screen time reduction“ (vgl. für Reviews zu deren Wirksamkeit Wahi et al., 2011; Schmidt et al., 2012 und die Ansätze zur „life skills training“ Bleckmann & Mößle, 2014). Auf das Thema Lebenskompetenzförderung wird im Zusammenhang mit dem Thema Resilienz/Salutogenese im Folgenden noch ausführlicher eingegangen.

**Social Resistance.** Eine weitere verbreitete Präventionsstrategie ist die Unterstützung von Kindern beim „Nein-Sagen“. Auf das Angebot, Drogen zu konsumieren, eine Zigarette zu rauchen, Alkohol zu konsumieren, gesundheitsgefährdendes Dating-Verhalten aufzuweisen, sollen Kinder im Rollenspiel üben, sich dem sozialen Druck in Richtung einer ungesunden Verhaltensweise entgegenzustellen („Peer Resistance Skills“). Diese Vorgehensweise erweist sich für verschiedene ungesunde Verhaltensweisen mehrheitlich als wirkungsvoll, unter ungünstigen Rahmenbedingungen jedoch als unwirksam (Donaldson et al., 1995; Wolfe et al., 2012). In der Zwischenzeit gibt es sogar Untersuchungen, die den Einsatz von Computerspielen zum virtuellen Training für ein reales „Nein-Sagen“ untersuchen. Dies erweist sich jedoch als unwirksam (Guldager et al., 2022). Die Prävention von Digital-Risiken über den Ansatz der „Peer Resistance Skills“ dürfte insofern deutliche Grenzen haben, als gerade die Motivation für soziale Vernetzung als eingebautes Produktmerkmal vieler digitaler Medienprodukte einen so hohen sozialen Druck aufbaut, dass auch Erwachsene sich dem oftmals nicht entziehen können. Untersucht man die Kinderperspektive auf solche Angebote, so wird deutlich, dass es für viele online nutzbare „Soziale Netzwerke“ auch bei gut aufgeklärten Kindern letztlich keinen „sicheren“ Mittelweg zwischen dem Nicht-Zugriff auf eine Internet-Anwendung und dem – für Kinder nicht empfehlenswerten – Vollzugriff gibt: „Beispielsweise können [Neun- bis 13-Jährige prinzipiell] ungewollte Kontaktaufnahmen verhindern, indem sie ihr Konto auf ‚privat‘ stellen. Dies ist aber für die Kinder **keine echte Option, weil Kontaktaufnahmen wesentlicher Bestandteil des Angebots sind und diese grundsätzlich positiv bewertet werden**“ (Cousseran et al., 2021). Insofern bringt bereits die Zugänglichmachung des Angebots die Kinder in ein nicht lösbares Dilemma: Kinder können nur entscheiden, ob sie die Anwendung sicher oder freudvoll nutzen wollen. Beides zugleich ist nicht möglich. Aus Präventionsperspektive wären in diesem Fall sehr eindeutig die settingbasierten Maßnahmen (Kind erhält keinen Zugriff auf das infrage stehende Medienprodukt; vgl. Mößle & Bleckmann, 2015) empfehlenswerter.

**Zwei Beispiele für Synergien zwischen „Kinder im Leben stärken“ und Prävention von Digital-Risiken.** An zwei Beispielen wird illustriert, dass es u.E. auch empfehlenswerte spezifischere Präventionsprogramme jenseits der angesprochenen Reduktion der Verfügbarkeit und der weiter unten detaillierter beschriebenen Ansätze der allgemeinen Lebenskompetenzförderung geben kann. So bietet „Return – Fachstelle Mediensucht Hannover“ ein Präventionsprogramm mit dem Titel „Fit for Love?“ an, zu dem auch eine Handreichung für Multiplikator:innen angeboten wird (Freitag, 2014). Die Übungen, die dort beschrieben werden, dienen dazu, eine moderne, jedoch nicht auf Beliebigkeit abzielende, bindungsorientierte Sexualpädagogik zu fördern. Insofern kann das Programm u.E. trotz eines gewissen Anteils an Risiko-Aufklärung vor allem als ressourcenorientierter, universeller Ansatz zur Förderung von Beziehungsfähigkeit empfohlen werden.

Ein zweites Beispiel betrifft einen Ansatz der Mobbing-Prävention, bei welchem Mobbing als ein systemisches Geschehen aufgefasst wird, das nicht nur einzelne Schüler:innen, sondern die gesamte Klassen- oder Schulgemeinschaft betrifft und auch von hier aus angegangen werden kann. Dabei haben im sogenannten „No Blame Approach“ (Maines & Robinson, 1991) die Stärkung des sozialen Miteinanders und das Verständnis für die unterschiedlichen Motivationslagen und Interessen innerhalb von Mobbing-Vorfällen einen hohen Stellenwert. Auf der Grundlage von Rudolf Steiners Menschenkunde und in

Verbindung mit neuester Forschungsliteratur empfiehlt Christine Laude (2021) eine adaptierte Version des „No Blame Approach“, weist aber auch auf dessen Schwächen hin: „No Blame – das heißt, ohne Schuldzuweisung an Einzelne kann Mobbing aufgelöst werden, wenn die erwachsenen Bezugspersonen geeignete Resonanz- und Gesprächsräume zur Verfügung stellen und gesunde wie belastbare soziale Beziehungen pflegen und vorleben“. Da die Risiko- und Schutzfaktoren für Mobbing und Cybermobbing ähnlich sind, ist wiederum die allgemeine Förderung eines gelingenden sozialen Miteinanders in einer Klassengemeinschaft bei jüngeren Kindern eine geeignete Maßnahme zur (Cyber)Mobbingprävention, während bei schon bestehenden Vorfällen die Herangehensweise nach dem No Blame Approach ziel führend erscheint.

## **Embodiment, Embeddedness, Kohärenzgefühl – Hintergründe und Bezüge zur Waldorf-Kindheitspädagogik.**

### **1. Sinnesansprache und Embodiment**

Für eine leibliche Verankerung der Person, die ein zentrales Themenfeld in Philosophie, Anthropologie und phänomenologischer Erziehungswissenschaft darstellt (Böhme, 2019; Brinkmann et al., 2019; Fuchs, 2020; Koch et al., 2022), ist es von elementarer Bedeutung, sinnliches Erleben so breit als irgend möglich stattfinden zu lassen. Ebenso wird die Bedeutung der Sinne auch in der Neurobiologie (Spitzer, 2005) und in der Entwicklungspsychologie betont (Bleckmann et al., 2022). Der Umgang mit Bildschirmmedien wird hier nicht nur deshalb kritisch gesehen, weil die visuellen Eindrücke häufig eine Reizüberflutung darstellen können, sondern weil lediglich Auge und Ohr sowie in geringem Maße ein tippender oder wischender Finger angesprochen werden. Das Körperschema, d.h. das Erlebnis und das implizite Wissen von den Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Körpers, seiner Stellung zur räumlichen Umgebung sowie seiner Beweglichkeit, bildet sich erst durch mannigfaltige und vernetzte sinnliche Erfahrungen aus. Es kommt daher der Kongruenz der sinnlichen Wahrnehmungen, also der Übereinstimmung zwischen den Erlebnissen von Auge, Ohr, Nase, Mund und Haut sowie den Wahrnehmungen von der Stellung der Gliedmaßen (Propriozeption), des Gleichgewichts (vestibuläre Wahrnehmung) und der inneren Organe (Viszerozeption) eine besondere Bedeutung zu. Auf die Bedeutung der Leiblichkeit und der Verleiblichung wird in der modernen Embodiment-Konzeption hingewiesen (Brinkmann et al., 2019; Fuchs, 2017; Storch et al., 2017). Die Idee eines ergriffenen Leibes, der mehr ist als ein „Körper-Haben“, in dem sich vielmehr das persönliche Zur-Welt-Sein (Merleau-Ponty, 1966) zeigt, kommt in phänomenologischen Zugängen zur Anthropologie und zur Erziehungswissenschaft folgendermaßen zum Ausdruck:

*„Wir bewohnen unseren lebendigen Körper und durch ihn die Welt. [...] Leben und Leib sind die Quelle und Grundlage unseres Lebensvollzugs, einschließlich unserer bewussten Tätigkeiten.“ (Fuchs, 2017, S. 96)*

*„Leiblichkeit ist also ein Verschränkungsmodus von Körperlichem und Geistigem“ (Brinkmann et al., 2019, S. 4)*

*„[...] unsere Identität ist primär die Weise unseres leibhaftigen Existierens. [...] Wir haben nicht nur irgendwie auch einen Leib, sondern wir sind ganz wesentlich unser Leib.“ (Schütz, 1985, S. 82)*

**Übereinstimmungen mit und Bezüge zur Waldorf-Kindheitspädagogik.** Ihrem ganzheitlichen Bildungsansatz entsprechend versucht die Waldorfpädagogik in der kindheitspädagogischen Praxis in Krippen, Kindergärten, in Horten/ offener Ganztagschulen und ersten Schulklassen, in hoher Übereinstimmung mit den genannten Überlegungen, so wenig wie möglich isolierte Sinneserlebnisse anzubieten, sondern so weit als möglich vernetzte Erfahrungen, die viele verschiedene Sinnesfelder gleichzeitig ansprechen (Auer, 2019; Penert & Pemberger, 2020). Ein Fokus der Waldorfpädagogik der frühen Kindheit liegt somit auf der Ausbildung eines differenzierten Körperschemas und damit auch auf der sensomotorischen Integration, die durch isolierte und nicht kongruente Sinneserlebnisse beeinträchtigt werden kann. Betont wird in der Waldorfpädagogik auch das implizite sinnliche Lernen in lebensweltlichen Bezügen (Ostkämper, 2020). Mit der Bedeutung der Leiblichkeit in den oben genannten Embodiment-Konzeptionen stimmen theoretische Ausführungen zur Waldorfpädagogik in hohem Maße überein (Compani & Lang, 2016; Kardel, 2006; Patzlaff et al., 2016; Patzlaff & Saßmannshausen, 2012; Suggate, 2015; Wiehl, 2020; Wiehl & Auer, 2019).

Innerhalb des Themenspektrums rund um die Sinne ist in der Waldorfpädagogik allerdings die Besonderheit vorzufinden, dass sie von vier basalen Sinnen oder Körpersinnen ausgeht (Gelitz, 2020). Ohne

an dieser Stelle die anspruchsvolle Sinneslehre Steiners zu entwickeln, sei erwähnt, dass hier unabhängig von einzelnen Sinnesorganen oder bestimmten Nervenenden Erfahrungsfelder benannt sind, die sich dem seelischen Erleben des Menschen darbieten (Steiner, 1992). Steiner verfolgt somit einen rein phänomenologischen Ansatz in Bezug auf die sinnlichen Wahrnehmungen (Auer, 2019). Diesem Zugang folgend sind nun in Bezug auf die Körpereigenwahrnehmung vier Körpersinne (bzw. innere oder basale Sinne) vorzufinden, die für die Verankerung der Person im Leib, also ihre Verleiblichung (engl. *embodiment*), von elementarer Bedeutung sind (Steiner, 1994). Dies sind der Tastsinn (Druckempfindung unter der Haut), der Lebenssinn (Organempfindungen wie z.B. Hunger, Durst, Krankheit oder Müdigkeit), der Eigenbewegungssinn (propriozeptive Wahrnehmungen) und der Gleichgewichtssinn (vestibulärer Sinn). Auf die Entwicklung dieser zumeist unbewusst vonstattengehenden basalen Sinnesfelder wird in der kindheitspädagogischen Praxis der Waldorfeinrichtungen ein besonders großer Wert gelegt (Gelitz, 2020). Die diesbezüglichen Schwerpunkte in der Praxis von Waldorfkrippen und Waldorfkindergärten sind dementsprechend: natürliche Spielmaterialien und Mobiliar sowie Ausstattung aus Naturmaterialien, Behaglichkeit und Bedürfnisbefriedigung bei Pflege, gemeinsamem Essen und warmer Atmosphäre, vielfältige Möglichkeiten zu grob- und feinmotorischen Betätigungen im Innen- und Außenbereich sowie Anregungen zum Klettern und Balancieren. In dieser Weise wird durch Spielen und „das Leben“ das Ankommen, das Beheimaten bzw. die leibliche Verankerung der Person im körperlichen Gefüge gefördert. Hierzu stehen Bildschirm-Medien ohne entsprechende Möglichkeiten zur differenzierten Körper-eigenwahrnehmung in einem Widerspruch.

## 2. Soziales Miteinander

So wie die Person im körperlichen Gefüge als *embodied*, also verkörpert oder beheimatet im Leib, beschrieben werden kann, so kann sie im Hinblick auf ihre materielle und ihre soziale Umwelt als *embedded*, also eingebettet, beschrieben werden (Brinkmann et al., 2019; Fuchs, 2020, 192ff.). Das erst auf Bindungen aufbauende selbstgesteuerte explorierende – und damit auch implizite – Lernen, wozu auch eine so weit als möglich autonome Bewegungs- und Sprachentwicklung gehört, wird in der Krippenpädagogik in Anlehnung an die Pikler-Pädagogik (Pikler, 2018) heute besonders hervorgehoben. Eine Stärkung des Kindes wird im Bereich des sozialen Miteinanders in den ersten zwei bis drei Lebensjahren vor allem in einer feinfühligsten Hinwendung zu den Bindungsbedürfnissen der Kleinkinder gesehen, im Einklang mit den Annahmen und Befunden aus Bindungstheorie und Bindungsforschung (Ahnert & Maywald, 2008; Bowlby, 1969; Grossmann & Grossmann, 2012; Rass, 2017). In der Frühen Bildung wird die Bedeutung eines solchen Selbstbildungsansatzes betont (Ostkämper, 2020; Schäfer, 2014). Der Einsatz digitaler Medien im Kleinkindalter steht diesen Auffassungen und Bildungszielen diametral gegenüber (Bleckmann et al., 2022).

In Bezug auf eine soziale Einbettung differenziert die **Waldorf-Kindheitspädagogik** entsprechend zwischen einer starken Bindungsorientierung im Krippenbereich der Unter-Dreijährigen und einer stärkeren Gruppenorientierung bei den Über-Dreijährigen im Kindergarten- und Grundschulalter. Dabei geht es der Waldorfkrippen-Pädagogik nicht um eine isolierte Förderung in einzelnen Bildungsbereichen, sondern um eine durch behutsame Eingewöhnung, durch Bezugspersonen und kleine Gruppen angestrebte sichere Bindungsbeziehung als Grundlage von Exploration (Grah-Wittich et al., 2020).

Für die Waldorfkindergarten-Pädagogik (und die ersten Schuljahre) wird in Bezug auf das soziale Miteinander stärker das Beziehungsgeflecht unter den Kindern in den Blick genommen, stärker das Erlebnis einer Gruppe in den Vordergrund gestellt und somit das Konzept einer Bezugsperson weniger explizit betont, wobei eine Sicherheit und „Hülle“ gebende erwachsene Bezugsperson auch im Kindergarten- und Grundschulalter weiterhin Bedeutung hat. In ästhetisch anregenden äußeren Umgebungen werden den Kindern physische Räume, freilassende Spielmaterialien und Zeiträume eröffnet, in denen sie unangeleitet frei spielen können. In diesen sogenannten Freispielzeiten „lernen“ die Kinder das Agieren in wechselnden sozialen Konstellationen und spielen im freien Rollenspiel mit dem Ausbalancieren von Erwartungen und Ansprüchen. Ein weiteres besonderes Merkmal sind gemeinsame Mahlzeiten, gemeinsame künstlerische Aktivitäten und gemeinsame Feste mit den Eltern. In diesen Bereichen wird die Gemeinschaftsbildung in der Waldorfpädagogik besonders gefördert (Compani & Lang, 2016; Sugate, 2015).

Die hohe Bedeutung der Einzelzuwendung, der behutsam aufgebauten Bindungsbeziehung und des autonomen Explorierens im Krippenalter sowie die hohe Bedeutung des sozialen Lernens im Spiel und bei gemeinsamen Mahlzeiten und Aktivitäten im Kindergartenalter fungieren in der Waldorfpädagogik als geschützte Entfaltungsräume, die vor Anforderungen eines expliziten Lernarrangements, vor Ins-



traktion und vor sprachlich-intellektueller Aushandlung bewahren sollen. In dieser Hinsicht befindet sich die Waldorfpädagogik in der Nähe des Selbstbildungsansatzes (Ostkämper, 2020; Schäfer, 2014).

### 3. Kohärenzgefühl, Salutogenese und Resilienz

Wer sein eigenes Leben als sinnvoll, verstehbar und durch eigene Tätigkeiten beeinflussbar erlebt, der hat gute Chancen, gesund zu bleiben und auch nach Krankheiten wieder gesund zu werden. Antonovsky (1997) nennt dies die drei Unterdimensionen des Kohärenzgefühls: Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit/Bedeutsamkeit. Dabei hat Sinnhaftigkeit eine große Nähe zu dem, was sich in den Berechnungen des Gesundheitsforschers Grossarth-Maticek (2002) als wichtigster positiver Einzelfaktor für die Gesundheit erwies, nämlich eine Ausprägung von haltgebender Spiritualität, die er als spontanes Gottvertrauen bezeichnet. Die Resilienzforschung (Werner & Smith, 1982) untersucht Bedingungen und Eigenschaften von Menschen, die dazu beitragen, dass sie unter adversen Bedingungen dennoch gesund bleiben. Erkenntnisse zur Entstehung von Resilienz bestätigen und ergänzen die Untersuchungen von Antonovsky und sind auch für das Kindergartenalter anwendbar (Wustmann, 2004). Die Literatur zu Schutzfaktoren, die zu höherer Resilienz beitragen, stellt wiederum Bezüge zu den Überlegungen aus der Embodiment- und Embeddedness-Forschung her. So wird immer wieder festgestellt, dass Menschen, die in der Kindheit zu mindestens einem Erwachsenen eine enge, tragfähige, vertrauensvolle Beziehung aufbauen konnten, gegen viele beeinträchtigende Lebensumstände eine hohe Widerstandsfähigkeit aufwiesen. Eine große Rolle spielte auch die Überzeugung, durch das eigene Handeln im Leben einen Unterschied machen zu können (Selbstwirksamkeitserwartung). Zusammengefasst nennen die Resilienz- und Salutogeneseforschung folgende Aspekte, die sich als langfristig wirksam zur Förderung eines gesunden, gelingenden Lebens erweisen:

- Tragfähige Beziehungen im echten Leben aufbauen
- Selbstwirksamkeit erleben
- Möglichkeiten kennen, mit Stress umzugehen
- Eigene und fremde Gefühle wahrnehmen können
- Möglichkeiten kennen, Probleme zu lösen
- Sinnhaftigkeit erleben

Werden diese Fähigkeiten gestärkt, haben Präventionsprogramme Erfolg, und zwar über die Grenzen sehr unterschiedlicher Problemverhaltensweisen hinaus. Mit dem „Life Skills Training“ nach Griffin und Botvin (2004, Botvin et al., 2006) in dem auch Aspekte der Widerstandsfähigkeit gegen sozialen Druck aus der Peer Group vermittelt werden, wird sowohl gegen riskantes Verhalten im Straßenverkehr wie gegen Jugenddelinquenz, Alkoholismus, Nikotinkonsum und Drogensucht vorgebeugt. Die Arbeitsgruppe zur „Prävention von internetbezogenen Störungen“ am Bundesgesundheitsministerium hat entsprechend empfohlen, auch für die Verhaltensprävention von Digital-Risiken bei jüngeren Kindern nicht nur als direkte Zielgruppe, sondern vorwiegend indirekt über Angebote für ihre erwachsenen Bezugspersonen anzusprechen. Die Arbeitsgruppe spricht dabei folgende konkrete Empfehlungen aus, die eine hohe Übereinstimmung mit den Empfehlungen der Resilienz- und Salutogeneseforschung haben (Rumpf et al., 2017):

- *„(Erfolgs-)Erlebnisse und Selbstwirksamkeit im realen Leben fördern*
- *Autonomie auch im Umgang mit Misserfolgen unter der Bewältigung von stressreichen Situationen im realen Leben fördern*
- *Begleitung und Unterstützung der erwachsenen Bezugspersonen, damit sie zu medienkompetenten Ansprechpartnern für Kinder und Jugendliche werden, z. B. zur Verarbeitung kindlicher Medienerlebnisse*
- *Alters- und entwicklungsgemäße Reduzierung der Nutzungszeiten und Ausstattungsquoten bezüglich digitaler Medien“*

**Alternativen kennenlernen.** Im klassischen „Uses and Gratifications“-Ansatz in der Medienforschung wird die Frage behandelt, welchen Nutzen und welche Belohnung der Mediennutzer bei der Verwendung der Medien erlebt. (Krcmar, 2009) hat diesen Ansatz aus den Kommunikationswissenschaften um eine systemvergleichende Perspektive erweitert, auf Basis von qualitativen Interviews mit Nichtfernsehern. Sie arbeitete heraus: „Die meisten Nichtfernseher entschieden sich gegen die Fernsehnutzung, gerade weil sie ihre Bedürfnisse auf eine Art und Weise befriedigen wollten, die ihnen passender erschien als Fernsehen“. (Krcmar, 2009, S. 208). Sie fällten also im Grunde keine Anti-Fernseh-Entscheidung, sondern eine Entscheidung „für das reale Leben“. Die erweiterte Frage lautet also, auch abgelöst

von Untersuchungen zu nicht fernsehenden Personen: Wird der Nutzen und die Belohnung, die eine Person anstrebt, langfristig besser durch das Medium oder durch eine alternative Handlungsoption bedient? Diese Erweiterung der „Uses and Gratifications“-Theorie ist u.E. auch als Ansatz der Medienprävention interessant: Wer Alternativen zum Bildschirm für die Befriedigung eigener Bedürfnisse kennenlernen durfte, ist weniger anfällig für Mediensucht. Diese Überlegung wird im Modell „Turm der Medienmündigkeit“ (Bleckmann, 2018) mit den „Selektionsfähigkeiten“ als übergreifend stabilisierendem Element einer selbstbestimmten Mediennutzung aufgegriffen.

**Salutogenese – Übereinstimmungen mit und Bezüge zur Waldorf-(Kindheits-)Pädagogik.** Die geschilderten Überlegungen werden aufgegriffen in waldorfpädagogischen Ausführungen, die die Bedeutung einer stärkenden Umgebung des Kindes betonen (Compani & Lang, 2016; Kardel, 2006; Ostkämper, 2020; Patzlaff & Saßmannshausen, 2012). In den Begründungszusammenhang von Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit werden auch die teils anachronistisch anmutenden Alltagsgestaltungen in Waldorf-KiTas gestellt. So wird z. B. in vielen Einrichtungen Korn von Hand gedroschen, mit einer Handmühle gemahlen, Haferkörner in einer Flockenquetsche zu Haferflocken verarbeitet, einmal wöchentlich mit den Kindern Brötchen gebacken, in der Adventszeit Kerzen aus Bienenwachs gezogen, Spielmaterialien vor den Kindern selbst gestrickt oder geschnitzt und das Essen täglich selbst zubereitet. Eine solche Verstehbarkeit von Lebensvollzügen im Sinne eines „Wie funktioniert das?“ ist u.E. auch für die Förderung von „Computational Thinking“ als Grundlage für die informatische Bildung zielführend, worauf in Kapitel 6.3 (Problemlösen und Modellieren) ausführlicher eingegangen wird.

Auch wenn der Terminus der Salutogenese und der Zusammenhang von Kohärenz und Resilienz zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch nicht entdeckt worden war, kann sich die waldorfpädagogische Praxis hier zudem direkt auf einen Hinweis von Rudolf Steiner aus dem Jahr 1923 beziehen. Er ist einer der ganz wenigen Verweis für eine vorschulische Erziehungspraxis überhaupt bei Steiner:

*„So ist es eben die Aufgabe für den Kindergarten, dasjenige, was die Arbeiten des Lebens sind, in solche Formen hineinzubringen, daß sie aus der Betätigung des Kindes ins Spiel fließen können. Man hat **das Leben, die Arbeiten des Lebens hineinzuleiten in die Arbeiten des Kindergartens.**“ (Steiner, 1989, S. 77)*

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die besondere Betonung der pädagogischen Notwendigkeit eines Schutzraums für Kinder vor Risiken und Überforderungen, insbesondere im Vorschulalter, zu einer stark hervortretenden und auch immer wiederkehrenden Argumentationsfigur in waldorfpädagogischen Publikationen gehört (Compani & Lang, 2016; Grunelius, 1984; Kügelgen, 1983; Wiehl, 2020; Wiehl & Auer, 2019). Die damit verbundene Grundüberzeugung ist dabei, wie wir gezeigt haben, kein nostalgischer, modernisierungskritischer Reflex auf komplexe spätmoderne gesellschaftliche Entwicklungen mit ihren allseitigen, auch technischen, Veränderungen und Beschleunigungen. Vielmehr steht die Überzeugung im Vordergrund, dass die lebensweltlichen Bezüge – also „das Leben“ – genau diejenigen stärkenden Faktoren sind, die es Kindern ermöglichen, mit einem widerstandsfähigen Körper, einem funktionierenden Vitalgefüge, mit einem ausbalancierten psychischen Gleichgewicht sowie einer wachen geistig-mentalenen Verfassung resilient und handlungskompetent in der Welt zu stehen. In einem zweiten Schritt ist damit dann auch die Überzeugung verbunden, dass ein solcher gewissermaßen „lebensnaher“ Bildungsansatz in den ersten Lebensjahren dazu führt, mit technischen Geräten in der Zukunft mündig umgehen zu können, das heißt, überhaupt erst so handlungskompetent zu sein, selbst notwendige Neuerungen entwickeln zu können sowie Risiken im Umgang mit Technik und Digitalität zu verstehen, ihre Bedeutung zu erfassen und sie handhaben zu lernen. Es darf an dieser Stelle abschließend daran erinnert werden, dass die heutigen Vorreiter in der Entwicklung digitaler Techniken und Angebote in ihrer eigenen Kindheit keiner Heranführung an diese Techniken bedurften, um mit ihnen nun selbstverständlich umzugehen.

**Formenzeichnen und Eurythmie als Mediensuchtprävention?** Ähnlich wie für die Kindergartenpädagogik entwickelt Buddemeier (2005) für das Schulalter Überlegungen, in welcher Weise Kinder durch Tätigkeiten abseits des Bildschirms so gestärkt werden müssten, dass dies als „Medienerziehung, die sich als Gegengewicht gegen drohende Medienverwahrlosung versteht“ (Buddemeier, 2005, S. 51) wirksam wird. „Ein Schritt in diese Richtung kann durch zwei Unterrichtsgegenstände getan werden, die Rudolf Steiner neu in die Pädagogik eingeführt hat: Formenzeichnen und Eurythmie“, meint Buddemeier. Denn Formenzeichnen fördere in besonderer Weise die innere Lebendigkeit des Kindes, es entwickle den Sinn für Schönheit, veranlasse einen künstlerischen Blick auf die Welt, und durch die Stärkung der Formkräfte werde auch der Ätherleib belebt.

„Wird dem Formenzeichnen das Fernsehen gegenübergestellt, dann ergibt sich in allen hier besprochenen Punkten eine klare Gegenbildlichkeit: [...] Bei einer unmittelbaren Begegnung, etwa mit einem Menschen, ist das Äußere, das wir sehen, belebt, beseelt und durchgeistigt. [...] Das bedeutet, philosophisch formuliert, dass wir als Wahrnehmende immer auf dem Weg von der Erscheinung zum Wesen sind. Das technisch erzeugte Bild [...] kann nur die Erscheinung festhalten. So entsteht eine rein materielle Welt, in der Wesenhaftes allenfalls vorgetäuscht werden kann [...]. Wer wieder und wieder solche Bilder sieht, gewöhnt sich allmählich daran, in einer Welt der Erscheinungen zu leben. [...] Mehr und mehr tritt dann auch bei der unmittelbaren Begegnung mit Natur und Menschen fast nur noch deren äußere Erscheinung ins Bewusstsein.“ (Buddemeier, 2005)

Formenzeichnen und Eurythmie würden diesen auf die Erscheinung reduzierten Erfahrungen kompensatorisch entgegenwirken.

**Auswahl der abgefragten Items aus einem größeren Item-Pool.** Aus den insgesamt zwölf verschiedenen Beispielaktivitäten in *Tabelle 41* wurden sechs für die Durchführung der MünDig-Studie ausgewählt.

Kinder im sozialen Miteinander stärken zum Schutz vor Digital-Risiken Kinder ...	Kinder als Einzelpersönlichkeit stärken zum Schutz vor Digital-Risiken Kinder ...
... lernen Regeln der gewaltfreien Kommunikation zur Konfliktbearbeitung	... erleben die Kreisläufe der Natur (z.B. Klassen-Kanichen, Kresse säen und ernten, Bauernhof-Ausflug)
... begegnen Menschen außerhalb der KiTa/Schule (z.B. Handwerker, Künstler)	... probieren Ideen für Freizeitgestaltung ohne Bildschirm aus (z.B. Spiele, Sportarten, Instrumente)
... erleben Unterstützung durch einen persönlichen Begleiter (Mentor, Pate)	... lernen negative Stimmungen zu erkennen und sich Hilfe zu holen
... erleben Gemeinschaft innerhalb der Gruppe (z.B. Geburtstagsrituale, Aufführungen)	... erleben Selbstwirksamkeit durch handlungsorientierten Unterricht
... erleben eine starke Klassengemeinschaft durch acht gemeinsame Jahre	... erproben Selbständigkeit in Praktika
... übernehmen durch Klassenämter Verantwortung für die Gemeinschaft	... erleben Anerkennung statt Bewertung (Schriftzeugnis statt Noten)

**Tabelle 41** Erweiterter Item-Pool im Bereich „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken“ in der MünDig-Studie

## 6.9.1 Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken: Ergebnisse Fachkräftebefragung

**Leseanleitung und methodische Vorbemerkung zur Ergebnisdarstellung.** Als Orientierung für Sie als Leser:innen innerhalb der hier beginnenden doppelseitigen Gegenüberstellung (links in Blau die Fachkräftebefragung, rechts in Rot die Elternbefragung): Sie haben die Möglichkeit, links und rechts zu vergleichen. Oder Sie folgen dem Textfluss nach unten – angezeigt durch die blauen bzw. roten Pfeile (und nicht wie sonst üblich durch die Seitenzahlen).

Im Folgenden finden sich die Ergebnisse der Befragung von Fachkräften an Waldorf-Bildungseinrichtungen im Bereich Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken, wobei sowohl die diesbezüglichen Einstellungen (Was ist in welchem Alter sinnvoll? *Abbildung 90*) als auch in den beiden darauffolgenden Abbildungen die Praxis im Alltag der Fachkräfte in der Bildungseinrichtung (Was wird umgesetzt?) dargestellt ist. Dabei ist zu beachten, dass in zwei von drei der Abbildungen die Ergebnisse zusammengefasst für alle Befragten von der Krippe bis zur Oberstufe dargestellt sind, in einem Fall jedoch getrennt für sechs verschiedene Altersstufen (*Abbildung 92*).<sup>164</sup> In allen Abbildungen sind Aktivitäten; die sich auf eine Stärkung des Kindes als Einzelperson beziehen, orange eingefärbt (als Kurve oder Balkendiagramm) dargestellt, solche, in denen Kinder im sozialen Miteinander gestärkt werden in roter Farbe, um einen übergreifenden Vergleich zu ermöglichen.<sup>165</sup>

In *Abbildung 90* sind die Antworten auf die Frage dargestellt, welche Beispielaktivitäten im Bereich Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken die befragten Fachkräfte als sinnvoll erachten.<sup>166</sup> Die Abfrage erfolgte dabei so, dass jede:r einzelne Befragte hintereinander für jede von sechs in Bild und Text dargestellten Beispielaktivitäten ein Startalter und ein Endalter eingeben konnte (vgl. Abschnitt 2). Jede der sechs verschiedenen Beispielaktivitäten, die sowohl in der Kindergarten- wie in der Schulbefragung verwendet wurden (in der Legende zu *Abbildung 90* sind jeweils zwei Häkchen – √ – gesetzt) ist durch eine Kurve in der Abbildung repräsentiert.

<sup>164</sup> In Abschnitt 6.1.1 wird anhand einer detaillierten Auswertung begründet, inwiefern diese zusammengefasste Darstellung der Wiedergabe der vorliegenden deskriptiven Studienergebnisse gerechtfertigt erscheint. Dort werden exemplarisch für einen der 10 abgefragten Bereiche, namentlich Produzieren und Präsentieren, neben einer für alle Fachkräfte von Krippe bis Oberstufe zusammengefassten Abbildung auch in zwei zusätzlichen Abbildungen die Ergebnisse getrennt für Kindergarten-Fachkräfte und für Oberstufenlehrkräfte geschildert. Dabei zeigt sich, dass die Kurvenverläufe in allen drei Abbildungen sehr ähnlich sind. Entweder sind die medienbezogenen Einstellungen von Waldorf-Fachkräften tatsächlich stark homogen, oder aber eine mögliche Inhomogenität ist zumindest nicht an das Alter der primär in der Praxis betreuten Zielgruppe gekoppelt. Es könnten immer noch individuelle Unterschiede existieren, die durch andere Variablen wie z.B. das Alter, der Ausbildungsstand, die (als Selbsteinschätzung erfassten) eigenen technischen Fertigkeiten (vgl. 3.3.1) die Relevanz übergreifender Bildungsbereiche (vgl. 4.2.1) usw., vorhersagbar sein könnten, was eine für die Zukunft geplante, über deskriptive Darstellung hinausgehende Datenanalyse mit Methoden wie Clusteranalyse (vgl. u.a. Backhaus et al. (2021)) oder nicht-parametrische bedingte Inferenzbäume (C-Trees, vgl. Strobl et al. (2009)) basierend auf dem Prinzip der rekursiven Partitionierung gewinnbringend erscheinen lässt.

<sup>165</sup> In der Befragung selbst gab es keine solche farbliche Unterscheidung. Alle Items wurden in derselben schwarz-weißen Darstellung präsentiert (vgl. Abschnitt 3).

<sup>166</sup> Die Fragestellung war in drei Teile gegliedert, A. eine Vorbemerkung, B. eine Übung zur Bedienung des Schieberegler zum Einstellen einer Altersstufe (hier nicht vollständig dargestellt, vgl. Abschnitt 3), sowie C. die konkrete Fragestellung zu einem der 10 Bereiche.  
A. Vorbemerkung. „Nun geht es ausführlich um zehn verschiedene Bereiche von Medienerziehung. In drei der zehn Bereiche stellen wir Ihnen eine vertiefende Zusatzfrage. Das Verständnis von Medienerziehung ist weit gefasst. Es geht um beides: um digitale Bildschirmmedien (z.B. Computer, Tablets, Smartphones, TV), und um analoge Medien ohne Bildschirm (z.B. Bücher, Zeitungen, Daumenkino und auch Sprache. Hier eine kurze Vorschau:  
Bereich 1 bis 6: Nutzung von Medien durch die Kinder in verschiedenen Bereichen wie Präsentieren, Kommunizieren, Recherchieren, Programmieren,...  
Bereich 7: Medieneinsatz durch pädagogische Fachkräfte  
Bereich 8: Zusammenarbeit mit dem Elternhaus, Beratung und Unterstützung in Fragen der Medienerziehung  
Bereich 9: Stärkung von Kindern im echten Leben für mehr Widerstandsfähigkeit (Resilienz) gegen Digital-Risiken  
Bereich 10: Unterstützung von Kindern bei der Verarbeitung belastender Medienerlebnisse  
Wichtig: Der Fragebogen ist nicht auf ein bestimmtes Alter beschränkt. Es geht immer wieder auch darum, wie die Medienerziehung Ihrer Meinung nach beginnend mit der Geburt über den Kindergarten bis zum Jugendlichen gestaltet werden sollte.“  
B. Schieberegler-Übung: „Wir werden Sie in den nächsten zehn Bereichen immer wieder bitten, Angaben mit dem unten abgebildeten Schieberegler zu machen. Dazu vorab eine Übung zur Bedienung“  
„Es kann vom Alter bzw. der Entwicklungsstufe der Kinder abhängen, welche Medien Sie für welche Zwecke als sinnvoll erachten und welche Sie einsetzen. Von Kind zu Kind kann es Unterschiede geben. Wenn für die nachfolgenden zehn Bereiche immer wieder nach einer Altersspanne gefragt wird, denken Sie dabei bitte an den Durchschnitt der Gesamtheit von Kindern ohne besonderen Förderbedarf.“  
C. 9 von 10: Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken: „In welcher Altersspanne ist es sinnvoll, dass Kinder in der KiTa/SchülerInnen Folgendes tun?“ Antwortoptionen: für jedes der 6 Items (Beispielaktivitäten). „gar nicht“ oder Einstellen einer Altersspanne zwischen 0 und 18 Jahren mit dem Schieberegler.

## 6.9.2 Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken: Ergebnisse Elternbefragung

Leseanleitung und methodische Vorbemerkung zur Ergebnisdarstellung. Als Orientierung für Sie als Leser:innen innerhalb der hier beginnenden doppelseitigen Gegenüberstellung (links in blau die Fachkräftebefragung, rechts in rot die Elternbefragung): Sie haben die Möglichkeit, links und rechts zu vergleichen. Oder Sie folgen dem Textfluss nach unten – angezeigt durch die blauen bzw. roten Pfeile (und nicht wie sonst üblich durch die Seitenzahlen).

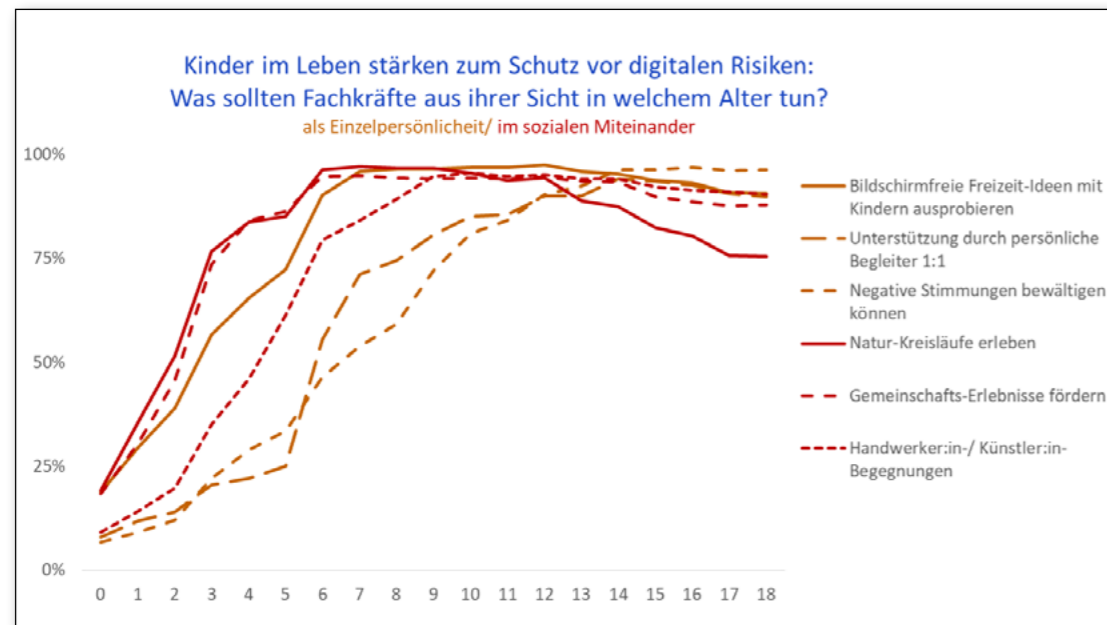
Die Frage danach, welche Beispielaktivitäten Fachkräfte im Bereich „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken“ sinnvollerweise umsetzen sollten, wurde in der Fachkräfte-, Eltern- und Schüler:innenbefragung in gleicher Form gestellt, mit minimalen Formulierungsänderungen. Für Erläuterungen zu Abfragemethode verweisen wir daher hauptsächlich auf den links stehenden Text zur Fachkräftebefragung. Die Ergebnisse bei zwei der drei Abbildungen werden zusammengefasst für alle Befragten von den Krippen-Eltern bis zur Oberstufen-Eltern dargestellt. In *Abbildung 95* jedoch erfolgt die Darstellung getrennt nach Gruppen von Eltern, deren jüngstes Kind aufgrund des angegebenen Alters einer von 6 verschiedene Altersstufen (U3, Ü3, Klasse 1–3, Klasse 4–6, Klasse 7-9, Klasse 10–13) zugeordnet wurde.<sup>168</sup>

**Ergebnisse: Welche Beispielaktivitäten sind sinnvoll?** Insgesamt zeigen alle Kurven in der *Abbildung 93* recht ähnliche Verläufe. Alle Aktivitäten zur „Stärkung von Kindern im Leben zum Schutz vor Digital-Risiken“ werden von den befragten Waldorf-Eltern als sinnvoll erachtet: Für keine der Aktivitäten wird ein Maximalwert von weniger als 90% erreicht. Die befragten Waldorf-Eltern erachten dabei tendenziell diejenigen Aktivitäten schon für jüngere Altersgruppen als sinnvoll, die Kinder „im sozialen Miteinander“ stärken: Die roten Kurven steigen weiter links an als die orangenen Kurven. Tatsächlich kann die Aufteilung der Aktivitäten in die beiden Kategorien rot bzw. orange auch als nicht trennscharf abgegrenzt werden, wie wir in der Diskussion am Ende dieses Kapitels ausführen.

Es gibt drei Beispielaktivitäten, die von einem hohen Anteil der Eltern bereits im Krippenalter als sinnvoll angesehen werden: „Naturkreisläufe erleben“, „Gemeinschaftserlebnisse fördern“ sowie „Bildschirmfreie Freizeit-Ideen ausprobieren“. „Naturkreisläufe erleben“ ist die einzige Aktivität, für die im Oberstufenalter ein klarer, wenn auch nicht dramatischer Abfall zu berichten ist: Nur noch 75% der Eltern sehen dies für 18-Jährige noch als sinnvolle Aktivität im Schulkontext an, während die anderen Kurven bei 85% oder mehr im Alter von 18 Jahren verbleiben.

Als nächste Aktivität mit einem steilen Anstieg im Kindergartenalter wird die Begegnung mit Menschen (Handwerker:innen/Künstler:innen) außerhalb der Bildungseinrichtung von den befragten Waldorf-Eltern als sinnvoll angesehen. Die verbleibenden Beispielaktivitäten – „Unterstützung durch einen persönlichen Begleiter 1:1“ und „negative Stimmungen erkennen und sich Hilfe holen lernen“ – werden von drei von vier Fachkräften erst ab dem Schulalter als sinnvoll angesehen.

<sup>168</sup> Die Aufteilung nach Alterskategorien erfolgte wie in Abschnitt 3 beschrieben, und zwar auf Grundlage der Antworten auf die Frage zu Beginn des Fragebogens: In welche Klasse geht Ihr jüngstes Kind, das eine reformpädagogischen Schule [im KiTa-Fragebogen: KiTa] (Waldorf/Montessori/Andere) besucht? Wenn Sie im Folgenden „Ihr Kind“ lesen, bezieht sich die Frage immer auf dieses Kind. Wenn Sie hingegen „Kinder“ lesen, sind Kinder im Allgemeinen gemeint. Für die Abbildung „Was sollten Kinder in welchem Alter tun“ wurde also die Formulierung „Kinder“ gewählt, für die Abbildung zur Bewertung der Zufriedenheit „Ihr Kind“.

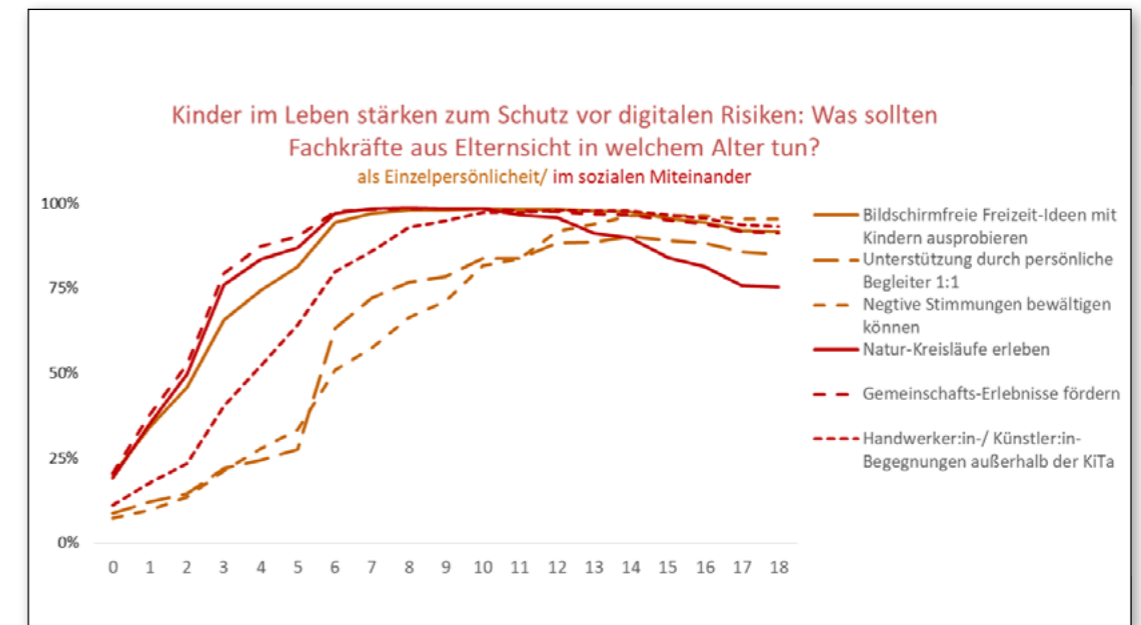


**Abbildung 90** Was sollten Waldorf-Fachkräfte aus ihrer Sicht in welchem Alter tun, um Kinder im Leben zu stärken zum Schutz vor digitalen Risiken?

Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken	n	gar nicht	fehlend	abgefragt in KiTa	abgefragt in Schule
... probieren Ideen für Freizeitgestaltung ohne Bildschirm aus (z.B. Spiele, Sportarten, Instrumente)	426	1	52	✓	✓
... erleben Unterstützung durch persönliche Begleiter (Mentor:in, Pate/Patin)	430	1	48	✓	✓
... lernen negative Stimmungen zu erkennen und sich Hilfe zu holen	435	3	41	✓	✓
... erleben die Kreisläufe der Natur (z.B. Klassen-Kaninchen, Kresse säen und ernten, Bauernhof-Ausflug)	427	3	49	✓	✓
... erleben Gemeinschaft innerhalb der Gruppe (z.B. Geburtstagsrituale, Aufführungen)	436	9	34	✓	✓
... begegnen Menschen außerhalb der KiTa/Schule (z.B. Handwerker:in, Künstler:in)	431	6	42	✓	✓

**Tabelle 42** Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“, fehlende Werte und Abfrage in KiTa-/Schul-Fragebogen, Bereich „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken“ (sinnvoll Fachkräfte)

**Ergebnisse: Welche Beispielaktivitäten sind sinnvoll?** Insgesamt zeigen alle Kurven in der *Abbildung 90* recht ähnliche Verläufe. Alle Aktivitäten zur Stärkung von Kindern im Leben zum Schutz vor Digital-Risiken werden von den befragten Waldorf-Fachkräften prinzipiell als sinnvoll erachtet: Der Anteil der Befragten, die die Aktivitäten für sinnvoll erachten, erreicht für keine der Aktivitäten einen Maximalwert von weniger als 94%. Die befragten Waldorf-Fachkräfte halten dabei tendenziell diejenigen Aktivitäten schon für jüngere Altersgruppen für sinnvoll, die Kinder im sozialen Miteinander stärken, was in der *Abbildung* an einem etwas weiter links gelegenen Anstieg der roten Kurven zu erkennen ist (vgl. jedoch die Diskussion am Ende dieses Kapitels, inwiefern die Zuordnung der Aktivitäten zu den beiden Kategorien „im sozialen Miteinander“ bzw. „als Einzelpersonlichkeit“ überhaupt eindeutig erfolgen kann). Es gibt drei Beispielaktivitäten, die von einem hohen Anteil der Fachkräfte bereits im Krippenalter als sinnvoll angesehen werden: „Naturkreisläufe erleben“, „Gemeinschaftserlebnisse fördern“ sowie „Bildschirmfreie Freizeit-Ideen ausprobieren“. „Naturkreisläufe erleben“ ist die einzige Beispielaktivität, die zum Oberstufenalter hin einen deutlichen Abfall erfährt: Nur noch etwa drei von vier Fachkräften sehen diese für 18-Jährige noch als sinnvolle Aktivität im Schulkontext an, während die anderen Kurven bei 88% oder mehr im Alter von 18 Jahren verbleiben.



**Abbildung 93** Was sollten Waldorf-Fachkräfte aus Elternsicht in welchem Alter tun, um Kinder im Leben zu stärken zum Schutz vor digitalen Risiken?

Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken	n	gar nicht	fehlend	abgefragt in KiTa	abgefragt in Schule
... probieren Ideen für Freizeitgestaltung ohne Bildschirm aus (z.B. Spiele, Sportarten, Instrumente)	2211	7	292	✓	✓
... erleben Unterstützung durch persönliche Begleiter (Mentor:in, Pate/Patin)	2199	95	177	✓	✓
... lernen negative Stimmungen zu erkennen und sich Hilfe zu holen	2150	38	187	✓	✓
... erleben die Kreisläufe der Natur (z.B. Klassen-Kaninchen, Kresse säen und ernten, Bauernhof-Ausflug)	2208	6	254	✓	✓
... erleben Gemeinschaft innerhalb der Gruppe (z.B. Geburtstagsrituale, Aufführungen)	2175	6	242	✓	✓
... begegnen Menschen außerhalb der KiTa/Schule (z.B. Handwerker:in, Künstler:in)	2020	12	228	✓	✓

**Tabelle 43** Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“, fehlende Werte und Abfrage in KiTa-/Schul-Fragebogen, Bereich „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken“ (sinnvoll Eltern)

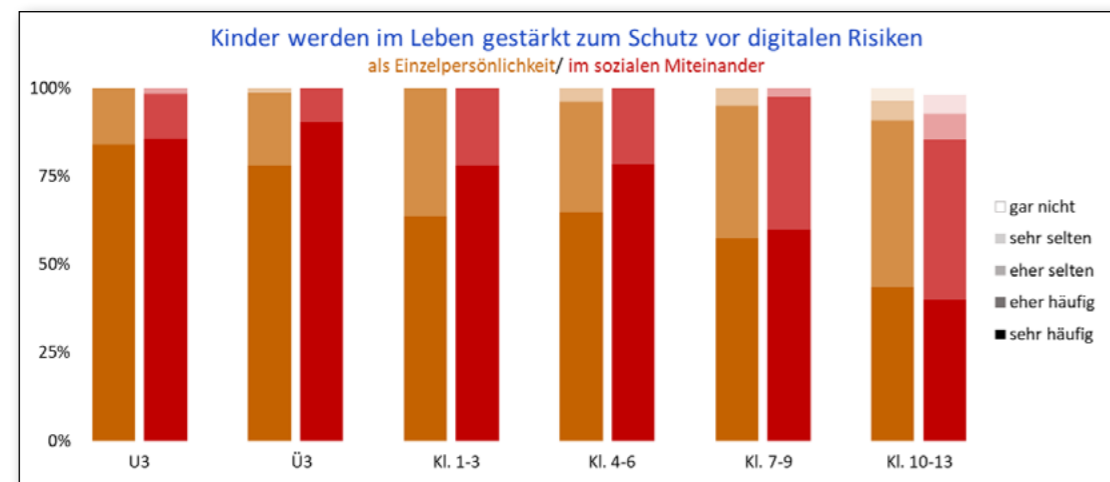
Als nächste Aktivität mit einem steilen Anstieg im Kindergartenalter wird die Begegnung mit Menschen (Handwerker:innen/Künstler:innen) außerhalb der Bildungseinrichtung als sinnvoll angesehen. Die verbleibenden Beispielaktivitäten, „Unterstützung durch einen persönlichen Begleiter 1:1“, und „Negative Stimmungen erkennen und sich Hilfe holen lernen“ werden von drei von vier Fachkräften erst ab dem Schulalter als sinnvoll angesehen.

**Vergleich mit der detailliert abgefragten Praxis.** Die Antworten auf die Frage, welche der Beispielaktivitäten die Waldorf-Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern nach eigenen Angaben tatsächlich umsetzen, findet sich im Kapitel 6.9 des Anhangs als Tabelle. In der detaillierten Auswertung fällt die tatsächliche Umsetzung meist etwas bis deutlich geringer aus als bei der „sinnvoll“-Abfrage. Insgesamt sind aber über die Altersstufen hinweg ähnliche Verläufe zu berichten, sodass eine hohe Übereinstimmung von „Soll“ und „Ist“ vorliegt. Wir verzichten hier auf diese Darstellung (für ein Beispiel des direkten Soll-Ist-Vergleichs vgl. aber Kapitel 6.1) und gehen lediglich auf die vereinfachte Abfrage zur Stärkung von Kindern „als Einzelpersonlichkeit“ vs. „im sozialen Miteinander“ ein.



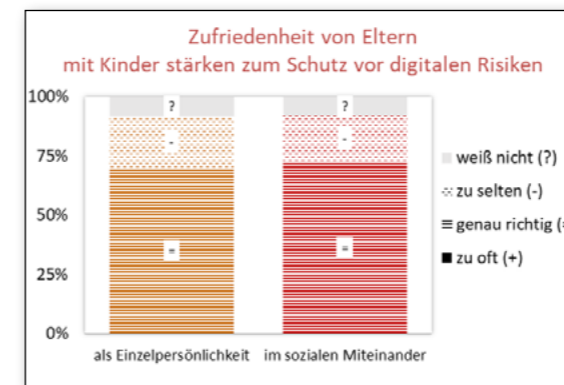
**Abbildung 91** Häufigkeit „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken“ nach Angaben der Fachkräfte, als Einzelpersonlichkeit n=468, fehlende Werte n=9, im sozialen Miteinander n=467, fehlende Werte n=10

**Ergebnisse: Welche Beispielaktivitäten werden in die Praxis umgesetzt?** Mittelt man die Antworten aller Waldorf-Fachkräfte von Krippe bis Oberstufe, dann ergibt sich, dass etwa drei Viertel der Befragten angibt, Aktivitäten im Bereich „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken“ sehr häufig<sup>167</sup> umzusetzen (Abbildung 91). Etwas häufiger wird diese Angabe für die „Stärkung im sozialen Miteinander“ gemacht. Fast alle Fachkräfte geben an, beide Arten von Aktivitäten zumindest „eher häufig“ umzusetzen (97% „als Einzelpersonlichkeit“, 98% „im sozialen Miteinander“). Im Vergleich zu allen anderen neun Vertiefungsbereichen der MünDig-Studie werden hier mit Abstand die höchsten Umsetzungswerte erreicht.



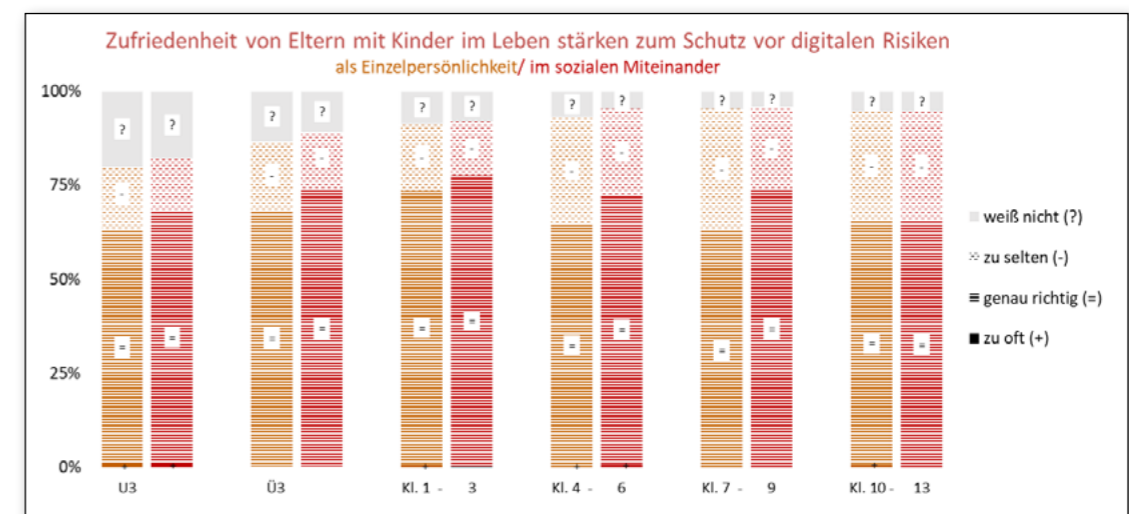
**Abbildung 92** Häufigkeit „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken“ nach Angaben der Fachkräfte nach Altersgruppen, als Einzelpersonlichkeit: n=461, U3 n=62, Ü3 n=220, Kl. 1-3 n=33, Kl. 4-6 n=51, Kl. 7-9 n=40, Kl. 10-13 n=55, im sozialen Miteinander: gesamt n=460, U3 n=62, Ü3 n=220, Kl. 1-3 n=32, Kl. 4-6 n=51, Kl. 7-9 n=40, Kl. 10-13 n=55

<sup>167</sup> Die Legende ist in Graustufen dargestellt. Die dunkelste Farbschattierung, egal ob rot oder orange, steht jeweils für „sehr häufig“, die etwas hellere für „eher häufig“ etc. Der weiße Bereich über den farbigen Balken steht für die Häufigkeit der Angabe „gar nicht“.



**Abbildung 94** Zufriedenheit mit „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor digitalen Risiken“ nach Angaben der Eltern, als Einzelpersonlichkeit n=2454, fehlend n=42, im sozialen Miteinander n=2454, fehlend n=41

**Ergebnisse: Elternzufriedenheit mit „Kinder stärken zum Schutz vor Digital-Risiken“.** Die Werte in Abbildung 94 sind für alle befragten Eltern von Krippe bis Oberstufe gemittelt. Die Zufriedenheit der befragten Waldorf-Eltern mit Aktivitäten der Fachkräfte an der Bildungseinrichtung ihrer Kinder (Schule bzw. KiTa) ist insgesamt hoch.<sup>169</sup> 67% der Eltern geben für die Stärkung „als Einzelpersonlichkeit“ an, dies geschehe „genau richtig“ häufig, während es bei der Stärkung „im sozialen Miteinander“ 73% sind. Dass sie sich kein Urteil erlauben („weiß nicht“) ist in diesem Bereich seltener als in irgendeinem anderen der zehn Vertiefungsbereiche. Etwa ein Fünftel der Eltern macht für beide Teilbereiche die Angabe „zu selten“, einige Waldorf-Eltern würden sich also noch mehr Engagement der Fachkräfte in diesem Bereich wünschen.



**Abbildung 95** Zufriedenheit „Kinder stärken zum Schutz vor digitalen Risiken“ nach Angaben der Eltern, als Einzelpersonlichkeit: gesamt n=2395, U3 n=230, Ü3 n=747, Kl. 1-3 n=623, Kl. 4-6 n=342, Kl. 7-9 n=282, Kl. 10-13 n=170, im sozialen Miteinander: gesamt n=2396, U3 n=230, Ü3 n=749, Kl. 1-3 n=623, Kl. 4-6 n=342, Kl. 7-9 n=282, Kl. 10-13 n=170

**Ergebnisse: Altersgruppenspezifische Elternzufriedenheit.** In diesem Vertiefungsbereich ist die Zufriedenheit der Eltern nicht stark vom Alter der Kinder abhängig. Alle Werte für „genau richtig“ liegen zwischen 62% und 77%. Der größte Anteil zufriedener Eltern findet sich in den Klassen 1-3, hier geben mehr als drei von vier Eltern an, ihre Kinder würden „genau richtig“ im sozialen Miteinander gestärkt, und 73% sind zufrieden mit der Förderung als Einzelpersonlichkeit. Der Anteil an Eltern, die ihre Kinder „zu selten“ gestärkt sehen, ist für die Stärkung „als Einzelpersonlichkeit“ bei den Eltern ab der vierten Klasse bis zur Oberstufe mit jeweils rund 30% zu berichten. Die Angabe „zu oft“ kommt dagegen in keiner der Altersstufen mit mehr als 1% vor.

<sup>169</sup> Schulbefragung: „in der Klasse ihres jüngsten Kindes“ bzw. KiTa-Befragung: „für ihr jüngstes Kind, das diese Einrichtung besucht“.

**Umsetzung von Krippe bis Oberstufe.** Bei der Aufschlüsselung nach Altersstufen ergibt sich, dass nach Angaben der Waldorf-Fachkräfte die Aktivitäten im Bereich „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken“ umso häufiger umgesetzt werden, je jünger die angesprochene Zielgruppe ist. Während im Kippen- und Kindergartenalter etwa drei von vier Fachkräften angeben, solche Aktivitäten „sehr häufig“ umzusetzen, sind es in der Oberstufe nur noch etwa ein Drittel, die diese Angabe machen. Der Anteil an Fachkräften, die eine zumindest „eher häufige“ Umsetzung angeben, sind bis zum Ende der Klasse 3 durchgängig zwischen 98% und 100 %, während er in den höheren Klassen etwas geringer ausfällt und im Oberstufenalter immer noch sieben von acht Fachkräften diese Angabe machen. Die Antwort „gar nicht“ kommt praktisch nicht vor, und zwar durchgehend über alle Altersstufen. In drei Alterskategorien werden nach Angaben der Fachkräfte Aktivitäten „im sozialen Miteinander“ zu einem höheren Anteil „sehr häufig“ umgesetzt als Aktivitäten zur Stärkung der Einzelpersonlichkeit, und zwar vom Kindergartenalter bis etwa Ende der 6. Klasse. Davor und danach wird die Häufigkeit beider Arten von Aktivitäten als etwa gleich häufig angegeben.

**Diskussion Fachkräftebefragung zu „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken“.** Im Bereich „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken“ gibt es eine sehr hohe Übereinstimmung zwischen den Angaben auf Einstellungsebene (Was ist wann sinnvoll?) und auf Umsetzungsebene (Was wird wann praktisch auch umgesetzt?). Während in den anderen neun Vertiefungsbereichen der Media Maturity Matrix maximal ein Viertel der befragten Fachkräfte, in einigen Bereichen auch noch deutlich weniger, eine „sehr häufige“ Umsetzung angibt, sind es in diesem Bereich drei Viertel der Fachkräfte, die „sehr häufig“ angegeben haben. Die Stärkung der Persönlichkeit scheint in der Selbstwahrnehmung der Fachkräfte ein zentraler Aspekt ihrer pädagogischen Tätigkeit zu sein.

**Diskussion Elternbefragung zu „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken“.** Wie aus den vergleichsweise hohen Zustimmungen der befragten Eltern zum Bereich „Kinder im Leben stärken“ (vgl. *Abbildung 95*) ersichtlich ist, scheint die Waldorfpädagogik also nicht nur in der Selbsteinschätzung durch die Fachkräfte, sondern auch in der Fremdeinschätzung der Eltern in der Praxis ein großes Potenzial zu besitzen. Dies trifft auch für die Bewertung der Eltern in Wald-/Naturkindergärten und Montessori-Bildungseinrichtungen zu. Insofern dürften allgemeiner solche Ansätze, die sich in der Medienbildung an kindlichen Entwicklungsbedürfnissen orientieren und eine stabile Verankerung im realen Leben für die ersten Lebensjahre unterstützen, als geeignet zur Prävention von Digital-Risiken angesehen werden. Einige Waldorf-Eltern wählen nach eigenen Angaben diese Bildungseinrichtung auch mit aus dem Grund aus, dass sie den Kontakt der Kinder mit digitalen Bildschirmmedien für ein späteres Alter als im Durchschnitt wünschen und eine Kultur erwarten, in der diese Haltung soziale Unterstützung findet. Ein Kommentar im offenen Textfeld lautet wie folgt:

*„Ich wollte meinen Kindern den Druck wegnehmen, dass alle anderen schon früh ein Smartphone haben und sie nicht. Das gelingt an der Waldorfschule besser als anderswo, weil auch mehr Austausch unter den Eltern besteht“*

**„genau richtig = zufrieden“? Und womit?** Streng genommen ist die Aussage „genau richtig“ nicht automatisch gleichzusetzen mit einer hohen Elternzufriedenheit. Es könnte zunächst sein, dass zumindest für einige die Eltern bezüglich der Aktivitäten zwar die Häufigkeit der Umsetzung als passend angesehen wird, aber eine Unzufriedenheit mit der Qualität der Umsetzung besteht. Die Angabe „genau richtig“ wäre in diesem Fall nicht mit einer hohen Elternzufriedenheit gleichzusetzen. Ein Abgleich mit Abschnitt 5.3 lässt diese Deutung nicht plausibel erscheinen: Mehr als acht von zehn Eltern sind „sehr zufrieden“ oder „eher zufrieden“ mit dem Beitrag zur Medienmündigkeit, den ihre Bildungseinrichtung leistet „...durch eine Pädagogik, die kritisches und eigenständiges Denken und Handeln unterstützt“. Wer „genau richtig“ ankreuzt, signalisiert somit aller Wahrscheinlichkeit nach tatsächlich eine hohe Zufriedenheit.

## Vergleichende und übergreifende Diskussion Fachkräfte vs. Eltern.

Im Folgenden sollen zunächst Einschränkungen der Gültigkeit der Ergebnisse angerissen und eine Auswahl von Kommentaren in den offenen Textfeldern zusammengefasst werden, die den Bereich „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken“ betreffen. Wir betrachten und diskutieren Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Antworten der Eltern und der Fachkräfte und kommen zum Abschluss noch einmal auf das Thema „Waldorfpädagogik als Medienprävention?“ zurück.

**Studienlimitationen.** Die MünDig-Studie ist eine deutschlandweite, quantitativ-explorative Studie. Obgleich an der Waldorf-Befragung insgesamt über 5000 Personen teilgenommen haben, erheben die Ergebnisse keinen Anspruch auf Repräsentativität. Eine ausführlichere Erörterung zu den durch die Anlage der Studie bedingten Einschränkungen der Gültigkeit der Ergebnisse findet sich in Abschnitt 10.4.

**Kommentare in Textfeldern.** Von den Befragten, die im Abschlusstextfeld Kommentare machten, schrieben einige Befragte (n=33) zum Teil lange und ausführliche Texte zum Thema „Kinder im Leben stärken“ in letzte Freitextfeld am Ende des Fragebogens. Dabei werden nur selten konkrete Digital-Risiken genannt, gegen die vorgegangen werden soll, sondern fast durchgehend positive Formulierungen gewählt, in denen ganz im Sinne des salutogenetischen Ansatzes (s. Kapitel 6.9) hervorgehoben wird, dass eine frühe, unmittelbare Weltbegegnung zugleich auch für einen späteren kundigen Umgang mit digitalen Medien förderlich sei. Es geht dabei also nicht nur um Abwehr von Digital-Risiken, sondern um Grundlagen für spätere Medienkompetenz bzw. Medienmündigkeit. Hier einige Beispiele:

### 1. Realweltliche Erfahrungen als Basis für sinnvollen späteren Medienumgang

*„Für mich erscheint es eine große Herausforderung zu sein, Kinder in den ersten Lebensjahren ohne intensiven Umgang mit digitalen Medien aufwachsen zu lassen, damit sie zunächst einmal die Wirklichkeit erfahren können (die Natur mit ihren Tieren, Jahreszeiten, Pflanzen und den Menschen in ihrem realen Umfeld). Ich bin überzeugt, dass Medienmündigkeit nicht durch den frühen Einsatz von digitalen Medien erreicht wird, sondern erstmal bestimmte Fähigkeiten (wie Empathie, Sozialkompetenz, Fantasie, Motorik) entwickelt werden sollten, die die Kinder erst befähigen, mit digitalen Medien sinnvoll umzugehen.“*

*„Mir ist es unendlich wichtig, dass auch die Kinder meiner Kinder noch unterscheiden können zwischen Realität und digitaler Fiktion. Dafür sind echte, lebendige Erfahrungen und Begegnungen, nicht nur im ersten Jahrsiebt, aus meiner Sicht unabdingbar. Und eine freie, selbstbestimmte Bewegungsentwicklung der Kinder in den ersten drei Jahren, um überhaupt ein sicheres Gefühl für sich selbst zu entwickeln, sehe ich als ebenso als Voraussetzung für eine spätere, gelingende Medienkompetenzentwicklung.“*

*„Ich finde es ist wichtig in dieser medienorientierten Welt den Bezug zu der Wirklichkeit und den wirklich wichtigen Dingen im Leben nicht zu verlieren. Die Mediennutzung und deren Umgang kommt ob gewollt oder nicht von ganz alleine. Sicher ist es sinnvoll den Umgang damit zu lernen und zu stärken, doch ist in erster Linie die grundlegende Basis das Vertrauen und der Umgang mit der Welt, zukunftsorientierte Denkweisen, ökologische Ansätze für eine lebenswerte Zukunft als Hintergrundwissen und Lebensgrundlage in den Familien und den Einrichtungen unabdingbar.“*

*„Ich finde es wichtig, dass Kinder die Welt im ersten Jahrsiebt mit allen Sinnen ganzheitlich erleben können, also die Welt erstmal aus erster Hand wahrnehmen und erleben und nicht virtuell. Durch diesen Erfahrungsreichtum erlangen Kinder dann später auch Medienkompetenz.“*

### 2. Betonung bestimmter Aspekte der Pädagogik (Achtsamkeit, Spiel, Hausarbeiten, Gemeinschaftserleben)

*„In der Waldorfpädagogik sollte mehr Achtsamkeitsarbeit gemacht werden. Mehr auf Ruhe geachtet werden. Viel mehr Einzelarbeit in der Begegnung mit Kindern ist nötig. Langeweile aushalten.“*

*„Im Kindergarten steht für mich das freie, entschleunigte und medienreduzierte Spiel der Kinder im Vordergrund – denn hier werden Ressourcen angelegt, die Kinder brauchen um mit der Medienlandschaft umgehen zu können.“*

*„Wir werden Rituale, Ästhetik, Wiederholungen, sinnvolle Anregungen zur Nachahmung, Dankbarkeit/ Religion noch bewusster und speziell in unsere Arbeit einfließen lassen müssen. Ein gesunder Umgang beginnt lange vor einer Nutzung, stärkt die Kinder in Bewegung, Sprache, Sinneswahrnehmungen [...] in ihrer Ergreifung als ICH/Mensch.“*



„Auch die Ausbildung der Sinne und die Ergreifung des Körpers in seiner differenzierten Motorik gehört ins Kigaalter und lässt sich später nur schwer oder gar nicht nachholen. Deshalb versuchen wir vieles selber herzustellen und bei den manuellen Hausarbeiten die Kinder mit einzubeziehen.“

„Wir müssen neue, andere Wege aufzeigen, wie z. B. Freizeitgestaltung auch stattfinden kann.“

„Es gehört ein sehr großes Maß an Selbstreflektion, Willenskraft und innerer Freiheit dazu, sich kreativ und aktiv seine Freizeit zu gestalten, statt sie sich Gestalten zu lassen! Deswegen wünsche ich mir für alle jungen Menschen viele Möglichkeiten, zu verinnerlichen, wie erholsam und gesundheitsfördernd selbstgestaltete freie Zeit ist.“

„das Kreieren von Gemeinschafts-Erlebnissen in der Natur, mit Tieren und anderen Menschen für alle Heranwachsenden ...“

„Sensibilisierung der Schüler\*innen für die persönliche Findung: Wo nutzen mir die Medien schulisch oder persönlich und wo stehlen sie mir nur Zeit und halten mich von sinnvoller Beziehungspflege oder Hobbies ab?“

### 3. Buchtipp

„Die größte Herausforderung wird sein, dass die Kinder genügend analoge Erfahrungen in der ‚echten Welt‘ haben können um gesund an Leib+Seele zu bleiben. Dazu schätze ich auch sehr das Buch: Herbert Renz-Polster und Gerald Hüther: Wie Kinder heute wachsen. Durch die tägl. Reizüberflutung sehe ich einen starken Rückgang der Konzentrationskraft und der Fähigkeit, als Mensch in der ‚Mitte‘ zu sein.“

**Vergleich: Was finden Fachkräfte vs. Eltern sinnvoll?** Im Vergleich zwischen den Ergebnissen der Eltern- und der Fachkräfte-Befragung fällt auf, dass *Abbildung 90* und *Abbildung 93* eine sehr hohe Ähnlichkeit aufweisen. Alle sechs Kurven zeigen sehr ähnliche Verläufe. Der einzige kleine Unterschied, der ins Auge fällt, ist, dass Eltern im Vergleich zu den Fachkräften das Ausprobieren von bildschirmfreien Freizeit-Ideen mit Kindern durch die Fachkräfte bereits etwas früher als sinnvoll ansehen. Diese Ähnlichkeit ergibt sich mit einigen Einschränkungen auch für die Ergebnisse der Schüler:innenbefragung (vgl. hierzu zusammenfassend Abschnitt 9 und die Beilage zur Schüler:innenbefragung). Die Kurvenverläufe unterscheiden sich zwar in Einzelheiten, aber die Übereinstimmungen überwiegen. Eltern wie Lehrkräfte halten alle abgefragten Beispielaktivitäten für sinnvoll, allerdings manche schon im Krippenalter, manche ab dem Kindergartenalter, alle jedoch spätestens ab dem Grundschulalter.

**Unklare Zuordnung von Beispielaktivitäten: „als Einzelpersonlichkeit“ oder „im sozialen Miteinander“?** In fast allen Fällen ist eine eindeutige Zuordnung der Beispielaktivitäten als rein orange („als Einzelpersonlichkeit“) u.E. fragwürdig: Das Ausprobieren von bildschirmfreien Freizeitaktivitäten wie z.B. kreatives Rollenspiel mit Gleichaltrigen stärkt Kinder auch im sozialen Miteinander, ebenso baut die Unterstützung durch einen persönlichen Begleiter auf einer sozialen Beziehung auf. Genauso erfordert die Fähigkeit, eigene negative Stimmungen erkennen und sich soziale Unterstützung holen zu können, das soziale Miteinander. Im Grunde könnten also alle sechs Aktivitäten als Stärkung im sozialen Miteinander, die zugleich die Einzelpersonlichkeit stärken, angesehen werden. Es wäre also auch begründbar, die artifiziell erscheinende dichotome Zuordnung bei einer Wiederholung der Studie wegzulassen.

**Eher noch früher sinnvoll?** Wir hätten erwartet, dass einige Beispielaktivitäten sogar noch etwas früher als sinnvoll angesehen würden, wie zum Beispiel das Ausprobieren von Freizeitaktivitäten ohne Bildschirm, das Erkennen von negativen Stimmungen und Hilfe zu holen. Diese könnten und sollten u.E. prinzipiell bereits „ab 0 Jahren“ in Bildungseinrichtungen stattfinden. Der steile Anstieg der Kurven ab dem Kindergartenalter könnte auch so zu verstehen sein, dass einige Befragte die Fremdbetreuung von Kindern unter einem bestimmten Alter nicht befürworten, sodass sie konsequenterweise auch nicht der Meinung sind, es sei sinnvoll, dass Fachkräfte Kinder in diesen sehr jungen Altersstufen „im Leben stärken“.

**Einstellungen und Praxis im Verhältnis zu den konzeptionellen Überlegungen.** Auf der Einstellungsebene (Was ist sinnvoll?) haben Waldorf-Fachkräfte in diesem Vertiefungsbereich der MünDig-Studie Angaben gemacht, die sehr gut mit aktuellen Erkenntnissen zur Wirksamkeit einer universellen, ressourcenorientierten und „nicht-substanzspezifischen“ Präventionsarbeit übereinstimmen. Die hierzu geschilderten Überlegungen und Forschungsbefunde zur Bedeutung sinnlicher Wahrnehmungen, des sozialen Miteinanders sowie der Kohärenz zeigen dabei eine starke Übereinstimmung mit Überlegun-

gen aus dem Bereich der waldorfpädagogischen Theoriebildung für die ersten Kindheitsjahre. Sie erscheinen aber auch auf ältere Kinder und Jugendliche übertragbar. Es würde sich u.E. unbedingt lohnen, das Curriculum von Waldorfschulen daraufhin zu überprüfen, an welchen Stellen es Methoden und Inhalte enthält, die in herausgehobener Weise dazu beitragen dürften, Kinder und Jugendliche im Leben zu stärken zum Schutz vor Digital-Risiken, ähnlich wie es bereits für das Formenzeichnen und die Eurythmie (Buddemeier, 2005) ausgeführt wurde. Dabei dürften sofort viele künstlerische und praktische Unterrichtsgegenstände (Gartenbau, Hauswirtschaft, Handarbeit, Werken, Kunst, Musik, Orchester, Theaterspiel, Tanz etc.) in den Blick geraten, weil sie im oben beschriebenen Sinne salutogenetisch wirken könnten, indem sie Selbstwirksamkeitserlebnisse fördern und lange andauernde Übungsprozesse für eine Schulung der Frustrationstoleranz und Durchhaltefähigkeit als Gegengewicht zu medialen Sofort-Belohnungen ermöglichen. Bei einer tiefer gehenden Betrachtung könnte u.E. aber auch in der Oberstufe eine phänomenologische Naturwissenschaftsvermittlung im Vordergrund stehen, ebenso eine Didaktik der Sozial- und Geschichtswissenschaften, die einen Gegenwartsbezug herstellen und Reflexionsfähigkeiten fördern oder eine Fremdsprachen-Didaktik, in der Möglichkeiten und Grenzen des Fremdverstehens als Rätsel und Aufgabe menschlicher Kommunikation (Sommer, 2021; Wiehl & Zech, 2017). Diese Herangehensweisen könnten als wichtige, indirekte Beiträge zur Prävention von Digital-Risiken angesehen werden.

## Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. & Maywald, J. (Hrsg.). (2008). Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung. Reinhardt.  
<http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-497-01723-2>
- Antonovsky, A. (1997). Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit. Dgvt-Verl.
- Auer, W. M. (2019). Entwicklung und Pädagogik der Sinne. In A. Wiehl & W. M. Auer (Hrsg.), Grundlagen Waldorfpädagogik. Kindheit in der Waldorfpädagogik (S. 31–50). Beltz.
- Backhaus, K., Erichson, B., Gensler, S., Weiber, R. & Weiber, T. (2021). Cluster Analysis. In K. Backhaus, B. Erichson, S. Gensler, R. Weiber & T. Weiber (Hrsg.), Multivariate Analysis (S. 451–530). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-32589-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32589-3_8)
- Bleckmann, P. (2018). Medienmündig: Wie unsere Kinder selbstbestimmt mit dem Bildschirm umgehen lernen (6. Aufl.). Klett-Cotta.
- Bleckmann, P., Brauchli, V., Hantinger, M., Hilgerloh, M., Kalkkreuth v., B., Klein, A. M., Schneebeil, L., Simon-Stolz, L., Sticca, F., Uhler, C., Wolf, M. & Wyl v., A. (2022). Positionspapier Digitale Medien und frühe Kindheit: Forschungsstand, Wirkungen und Empfehlungen. [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](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)
- Bleckmann, P. & Mößle, T. (2014). Position zu Problemdimensionen und Präventionsstrategien der Bildschirmnutzung. Sucht, 60(4), 235–247. [https://www.researchgate.net/publication/272171997\\_Position\\_zu\\_Problemdimensionen\\_und\\_Praeventionsstrategien\\_der\\_Bildschirmnutzung](https://www.researchgate.net/publication/272171997_Position_zu_Problemdimensionen_und_Praeventionsstrategien_der_Bildschirmnutzung)
- Böhme, G. (2019). Leib: Die Natur, die wir selbst sind. Suhrkamp Verlag.  
[http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783518759721](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783518759721)
- Bowlby, J. (1969). Attachment and Loss: VOLUME I ATTACHMENT. Basic Books.
- Brinkmann, M., Türistig, J. & Weber-Spanknebel, M. (Hrsg.). (2019). Phänomenologische Erziehungswissenschaft Ser: v.8. Leib - Leiblichkeit - Embodiment: Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes. Springer VS. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5789432>
- Brüggen, N., Dreyer, S., Gebel, C., Lauber, A., Müller, R. & Stecher, S. (2019). Gefährdungsatlas. Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denken. Zukunftssicher handeln.
- Buddemeier, H. (2005). Medienerziehung im Geiste der Waldorfpädagogik. In H. Buddemeier, P. Schneider & B. Buddemeier (Hrsg.), Waldorfpädagogik und staatliche Schule: Grundlagen. Erfahrungen. Projekte. Mayer.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2011). Der Setting-Ansatz der Gesundheitsförderung: Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien, Methoden., 497–500.
- Comani, M.-L. & Lang, P. (2016). Waldorfkindergarten heute: Eine Einführung (2. Auflage). Verlag Freies Geistesleben. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:24-epflicht-1681298>
- Cousseran, L., Gebel, C., Tauer, J. & Brüggen, N. (2021). Online-Interaktionsrisiken aus der Perspektive von Neunbis Dreizehnjährigen: Eine Studie des JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis im Auftrag des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. [https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1\\_Unsere\\_Arbeit/1\\_Schwerpunkte/6\\_Medienkompetenz/6.24\\_Studie\\_Interaktionsrisiken/DKHWSchriftenreihe\\_Qualitative\\_Studie\\_Heranwachsende\\_281021\\_final.pdf](https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/6_Medienkompetenz/6.24_Studie_Interaktionsrisiken/DKHWSchriftenreihe_Qualitative_Studie_Heranwachsende_281021_final.pdf)

- Donaldson, S. I., Graham, J. W., Piccinin, A. M. & Hansen, W. B. (1995). Resistance-skills training and onset of alcohol use: evidence for beneficial and potentially harmful effects in public schools and in private Catholic schools. *Health psychology : official journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 14(4), 291–300. <https://doi.org/10.1037//0278-6133.14.4.291>
- Freitag, T. (2014). *Fit for Love? Praxisbuch zur Prävention von Internet-Pornographie-Konsum. Eine bindungsorientierte Sexualpädagogik. (2. erweiterte Auflage).*
- Fuchs, T. (2017). *Das Gehirn - ein Beziehungsorgan: Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption (7. Aufl.).* Kohlhammer. <http://swb.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1561979>
- Fuchs, T. (2020). *Verteidigung des Menschen: Grundfragen einer verkörperten Anthropologie. suhrkamp taschenbuch wissenschaft: Bd. 2311. Suhrkamp.* [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783518765333](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783518765333)
- Gelitz, P. (2020). *Sinnesentwicklung und Lebensprozesse in der Kindheit.* In A. Wiehl (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 5475. Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik (S. 58–69).* Verlag Julius Klinkhardt.
- Grah-Wittich, C., Huisinga, B., Kern, A. (2020). *Bildungsauftrag und Konzept der waldorfpädagogischen Krippe.* In A. Wiehl (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 5475. Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik (S. 137–150).* Verlag Julius Klinkhardt.
- Grossarth-Maticsek, R. (2002). *Selbstregulation, Autonomie und Gesundheit – Krankheitsrisiken und soziale Gesundheitsressourcen im sozio-psycho-biologischen System.* De Gruyter.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2012). *Bindungen: Das Gefüge psychischer Sicherheit.* Klett-Cotta Fachbuch. Klett-Cotta.
- Grunelius, E. M. (1984). *Erziehung im frühen Kindesalter: Der Waldorf-Kindergarten (7. Aufl., erw. dt. Ausg.).* Novalis-Verl.
- Guldager, J. D., Kjær, S. L., Grittner, U. & Stock, C. (2022). *Efficacy of the Virtual Reality Intervention VR FestLab on Alcohol Refusal Self-Efficacy: A Cluster-Randomized Controlled Trial.* *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6). <https://doi.org/10.3390/ijerph19063293>
- Helsper, E. (2014). *Vulnerability and excessive Internet use in Adolescents.* In *Vortrag auf dem 5. Symposium des Fachverbands Medienabhängigkeit*, 31. 10. 2014, Hannover.
- Kardel, T. (2006). *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren: Umriss eines Gesamtbildungskonzepts ; Teil 2 Bildungsziele, Bildungsbereiche, Bildungsbedingungen.*
- Koch, S. C., Herbert, B. M. & Bleckmann, P. (2022). *Unmittelbare Welt- und Menschenbegegnung ist essenziell. Herausbildung von Bewusstsein, Lernfähigkeit und Selbstbild im digitalen Zeitalter. Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends(2), 10–13.*
- Krcmar, M. (2009). *Living Without the Screen: Causes and Consequences of Life Without Television (LEA's communication series).* Routledge.
- Kügelgen, H. von (Hrsg.). (1983). *Plan und Praxis des Waldorfkindergartens: Beiträge zur Erziehung des Kindes im ersten Jahrsiebt (11. Aufl.).* Verl. Freies Geistesleben.
- Laude, C. (2021). *Mobbing und Cybermobbing in der Schule: Gewalt erkennen und wirksam beenden mit dem NO BLAME APPROACH.* Info3 Verlag.
- 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.
- Maines, B. & Robinson, G. (1992). *The no blame approach to bullying: Michael's been bullied, here's what to do.* Inyahead Press.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung. Phänomenologisch-psychologische Forschungen de Gruyter-Studienbuch: Bd. 7.* De Gruyter.
- Mößle, T. & Bleckmann, P. (2015, 23. November). *Talk or act? Effects of screen availability vs. effects of parental mediation style on children`s problematic use. „Changing behaviour without talking: automatic processes and the regulation of behaviour“, Ljubljana, EUSPR Coference.*
- National Institute of Drug Abuse. (1997). *Preventing drug use among children and teenagers.* NIH.
- Ostkämper, F. (2020). *Bildungsverständnis der Waldorfpädagogik im Elementarbereich.* In A. Wiehl (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 5475. Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik (S. 17–28).* Verlag Julius Klinkhardt.
- Patzlaff, R., MacKeen, C., Mackensen, I. von & Grah-Wittich, C. (2016). *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von der Geburt bis zum dritten Lebensjahr. Kindheit - Bildung - Gesundheit. Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V.*
- Patzlaff, R. & Saßmannshausen, W. (2012). *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren. Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V.*

- Penert, K. & Pemberger, B. (2020). Medienerziehung in der Waldorf-Kindheitspädagogik. In A. Wiehl (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 5475. Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik* (S. 190–202). Verlag Julius Klinkhardt.
- Pikler, E. (2018). *Laßt mir Zeit: Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen; Untersuchungsergebnisse, Aufsätze und Vorträge* (5. Aufl.). Pflaum Physiotherapie. Pflaum.
- Rass, E. (2017). *Bindung und Sicherheit im Lebenslauf: Psychodynamische Entwicklungspsychologie* (3. Aufl.). Fachbuch Klett-Cotta. Klett-Cotta.
- Rehbein, F., Kalke, J., Bleckmann, P., Rüdiger, T. & Mößle, T. (2014). Verhältnisprävention bei stoffungebundenen Süchten am Beispiel der Glücksspiel- und Computerspielsucht. In K. Mann (Hrsg.), *Verhaltenssüchte – Grundlagen, Diagnostik, Therapie, Prävention* (S. 155–175). Springer.
- Rumpf, H.-J., Batra, A., Bleckmann, P., Brand, M., Gohlke, A., Feindel, H., Große Perdekamp, M., Leménager, T., Kaess, M., Markowetz, A., Mößle, T., Montag, C., Müller, A., Müller, K., Pauly, A., Petersen, K.-U., Rehbein, F., Schnell, K., te Wildt, B., ... Wurst, F. M. (2017). Empfehlungen der Expertengruppe zur Prävention von Internetbezogenen Störungen. *Sucht*, 63(4), 217–225. <https://doi.org/10.1024/0939-5911/a000492>
- Schäfer, G. E. (2014). *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens* (2. Aufl.). Juventa Paperback. Beltz Juventa. [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783779951735](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779951735)
- Schmidt, M. E., Haines, J., O’Brien, A., McDonald, J., Price, S., Sherry, B. & Taveras, E. M. (2012). Systematic review of effective strategies for reducing screen time among young children. *Obesity*, 20(7), 1338–1354.
- Schütz, E. (1985). Probleme einer Neuformulierung des Bildungsbegriffs [Vorlesung SS1985]. <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/egon-schuetz-archiv/verzeichnis-der-unveroeffentlichen-schriften/13>
- Sommer, W. (2021). *Resonanzfiguren des verkörperten Selbst: Essays zu anthropologischen Entwürfen der Waldorfpädagogik* (1. Auflage). Beltz Juventa. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1854359>
- Spitzer, M. (2005). Influence of violent media on children and adolescents. *The Lancet*, 365(9468), 1387–1388.
- Steiner, R. (1989). *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis: GA 306*. Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1992). *Das Rätsel des Menschen. Die geistigen Hintergründe der menschlichen Geschichte: GA 170*. Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1994). *Themen aus dem Gesamtwerk 3. Zur Sinneslehre* (C. Lindenberg, Hg.). Verlag Freies Geistesleben.
- Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G. & Tschacher, W. (2017). *Embodiment: Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen*. Hogrefe. <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-456-84323-0>
- Strobl, C., Malley, J. & Tutz, G. (2009). An introduction to recursive partitioning: rationale, application, and characteristics of classification and regression trees, bagging, and random forests. *Psychological methods*, 14(4), 323–348. <https://doi.org/10.1037/a0016973>
- Suggate, S. (2015). *Waldorf: Frühe Kindheit* (1. Aufl.). Pädagogische Ansätze für die Kita. Cornelsen.
- Wahi, G., Parkin, P. C., Beyene, J., Uleryk, E. M. & Birken, C. S. (2011). Effectiveness of Interventions Aimed at Reducing Screen Time in Children: A Systematic Review and Meta-analysis of Randomized Controlled Trials. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 165(11), 979–986.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth*. McGraw-Hill.
- Wiehl, A. (Hrsg.). (2020). *UTB: Bd. 5231. Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik: Angelika Wiehl (Hrsg.)*. Klinkhardt.
- Wiehl, A. & Auer, W. M. (Hrsg.). (2019). *Grundlagen Waldorfpädagogik. Kindheit in der Waldorfpädagogik*. Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1115058>
- Wiehl, A. & Zech, M. (Hrsg.). (2017). *Edition Waldorf. Jugendpädagogik in der Waldorfschule: Studienbuch* (1. Aufl.). Bildungswerk Beruf und Umwelt.
- Wolfe, D. A., Crooks, C. V., Chiodo, D., Hughes, R. & Ellis, W. (2012). Observations of adolescent peer resistance skills following a classroom-based healthy relationship program: a post-intervention comparison. *Prevention science : the official journal of the Society for Prevention Research*, 13(2), 196–205. <https://doi.org/10.1007/s11121-011-0256-z>
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Beltz.