

Digitale Medien und ihre Wirkung auf die frühe Kindheit

Professionelle der Sozialen Arbeit als Unterstützung für den Erwerb medialer Kompetenzen von Eltern



Bachelor-Arbeit von Laryssa Wolf und Laura Wyss

Hochschule Luzern - Soziale Arbeit | Studienrichtungen Sozialarbeit & Sozialpädagogik

Januar 2023

Begleitung und Beurteilung durch Christina Meyer

Bachelor-Arbeit

Ausbildungsgang **Sozialpädagogik / Sozialarbeit**

Kurs **TZ-2018-2023**

Wolf Laryssa und Wyss Laura

Digitale Medien und ihre Wirkung auf die frühe Kindheit

Professionelle der Sozialen Arbeit als Unterstützung für den Erwerb
medialer Kompetenzen von Eltern

Diese Arbeit wurde am **30.12.2022** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

**Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive
der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern**



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten.

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Studiengangleitung Bachelor

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von mehreren Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme und Entwicklungspotenziale als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Denken und Handeln in Sozialer Arbeit ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es liegt daher nahe, dass die Diplomand_innen ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Fachleute der Sozialen Arbeit mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachkreisen aufgenommen werden.

Luzern, im Januar 2023

Hochschule Luzern, Soziale

Arbeit

Studiengangleitung Bachelor Soziale Arbeit

Abstract

Kinder, die ab dem Jahr 2010 geboren wurden, gelten als die erste Generation, die bereits im Kleinkindalter ganz selbstverständlich mit Smartphones umgeht. Digitale Medien beherrschen die Haushalte und prägen die kindliche Entwicklung. Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren werden mit vielen, für ihre gesunde Entwicklung äusserst wichtigen Herausforderungen und Veränderungen konfrontiert. Mit elterlicher Unterstützung werden den Kindern die nötigen Erfahrungsräume zur Entfaltung und Entwicklung geschaffen. Die Digitalisierung macht vielen Eltern zu schaffen und überfordert sie in der Medienkompetenzförderung. Diese Bachelorarbeit befasst sich mit den Auswirkungen von digitalen Medien auf die frühkindliche Entwicklung sowie der Medienkompetenzförderung. Fragen zu kindlicher Entwicklung, Auswirkungen des Medienkonsums, Medienkompetenzförderung sowie Elternbildung werden mittels entsprechender Fachliteratur beantwortet. Die gewonnenen Erkenntnisse zeigen, dass sich Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren Medienkompetenzen nicht selbst aneignen können, sondern die Eltern, Lehr- und Betreuungspersonen gefordert sind, die Kinder darin zu fördern. Abschliessend werden zwei mögliche Handlungssettings der Sozialen Arbeit erläutert, die zur Medienkompetenzförderung dienen.

Dank

An dieser Stelle bedanken wir, Laryssa und Laura, uns herzlich bei allen, die uns in der Erarbeitung dieser Bachelorarbeit bestärkt und geholfen haben.

Ein besonderer Dank gilt Christina Meyer, Dozentin an der Fachhochschule Luzern, für die angenehme und wohlwollende Begleitung während der Erarbeitung der vorliegenden Bachelorarbeit. Weiter bedanken wir uns bei Ursula Gassmann, Ressortleitung Frühe Kindheit bei der Fachstelle akzent Prävention und Suchttherapie, für das interessante und aufschlussreiche Fachgespräch. Für die vollumfänglichen Literaturhinweise möchten wir uns besonders bei Marius Metzger, Projektleiter und Dozent an der Fachhochschule Luzern, bedanken.

Ein grosser Dank gilt an Sabine Schomburg und Ruth Wyss für die umfassende Unterstützung, die inspirierenden Inputs und das Korrekturlesen.

Abschliessend bedanken wir uns bei all den lieben Menschen in unserem Umfeld, Freunden und Lebenspartnern, die uns in dieser Zeit ausgehalten, begleitet, unterstützt und motiviert haben.

Laryssa Wolf und Laura Wyss
Langenthal, 30. Dezember 2022

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Dank	II
Abbildungsverzeichnis	V
1. Einleitung.....	1
1.1. Ausgangslage.....	1
1.2. Motivation	3
1.3. Zielgruppe und Abgrenzung.....	4
1.4. Fragestellung und Zielsetzung	5
1.5. Textstruktur	5
2. Entwicklung in der frühen Kindheit	7
2.1. Entwicklungsaufgaben.....	7
2.1.1. Körperliche Entwicklung	9
2.1.2. Kognitive Entwicklung	11
2.1.3. Soziale Entwicklung.....	15
2.1.4. Spielentwicklung	17
2.2. Zusammenfassung	19
3. Auswirkung des Medienkonsums in der frühen Kindheit.....	20
3.1. Digitale Medien im Wachstum.....	20
3.2. Medienkonsum in der frühen Kindheit.....	22
3.3. Positive und negative Auswirkungen des Medienkonsums.....	24
3.3.1. Auswirkungen von Fernsehen	26
3.3.2. Auswirkungen von Smartphones.....	27
3.3.3. Auswirkungen von Computern	28
3.4. Zusammenfassung	29
4. Umgang mit digitalen Medien	31
4.1. Aneignung von (Medien-)Kompetenzen	31

4.1.1.	Medienkompetenzförderung durch elterliche Begleitung.....	34
4.1.2.	Digitale Medien im Kindergarten.....	36
4.2.	Zusammenfassung	37
5.	Handlungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit	40
5.1.	Auftrag der Sozialen Arbeit.....	40
5.1.1.	Arbeit im Familiensystem	42
5.1.2.	Elternbildung	44
5.2.	Schulsozialarbeit.....	47
5.3.	Sozialpädagogische Familienbegleitung.....	51
5.4.	Zusammenfassung	54
6.	Fazit	56
6.1.	Beantwortung der Fragestellung.....	56
6.2.	Ausblick.....	58
7.	Literaturverzeichnis.....	60

Abbildungsverzeichnis

Titelbild: Kind mit Smartphone (Pixabay. <https://pixabay.com/photos/phone-photo-photography-mobile-4048297/>)

Abbildung 1: Entwicklungsverlauf (Berk, 2020, S. 6) 7
Abbildung 2: Familiensystem (eigene Darstellung auf der Basis von Erler, 2011, S. 139)..... 43

1. Einleitung

Dieses Kapitel erläutert in erster Linie die Ausgangslage zur Thematik und die Motivation zur Themenwahl. Anhand der definierten Zielgruppe und deren Abgrenzung werden die Fragestellungen und Ziele formuliert. Abschliessend folgt eine Übersicht zur Textstruktur dieser Bachelorarbeit.

1.1. Ausgangslage

Die frühe Kindheit ist eine umfassende und herausfordernde Zeit. Laut Largo (2020a) will sich ein Kind grundsätzlich selbst entwickeln und die Welt erkunden (S. 16). Damit sich ein Kind möglichst selbstständig entwickeln kann, müssen seine psychischen und körperlichen Bedürfnisse befriedigt werden (Largo, 2020a, S. 14). Bis sich ein Mensch alle überlebensnotwendigen Kompetenzen angeeignet hat, benötigt er circa 20 Jahre (Largo, 2020b, S. 210). Einige Fähigkeiten wie Fortbewegung oder Greifen sind im Kind angelegt und eignet sich das Kind selbstständig an (Largo, 2020b, S. 283). Damit sich das Kind komplett entfalten und entwickeln kann, benötigt es die Begleitung und Unterstützung der Eltern, Lehr- und Betreuungspersonen (Largo, 2020b, 212).

Das Vorschulalter ist nicht nur durch die zu erreichenden Entwicklungsschritte geprägt, sondern auch durch die sich ständig verändernden gesellschaftlichen Strukturen. Die Kinder der heutigen Zeit wachsen mit einer viel grösseren Palette an unterschiedlichen Medien auf als alle Generationen vor ihnen (Nieding & Ohler, 2018, S. 730). Alle Kinder, die zwischen den Jahren 2010 und 2024 geboren wurden und werden, gehören zur Generation Alpha (Schnetzer, 2022). Kinder dieser Generation werden auch als Digital Natives bezeichnet (Hurrelmann, 2021, S. 19). Für diese Kinder ist der Umgang mit dem Smartphone oder Computer schon als Baby oder Kleinkind selbstverständlich (ebd.). Ergebnisse der miniKIM-Studie zeigen, dass Kinder zwischen zwei und drei Jahren erste digitale Spielerfahrungen machen. Darunter gehört vor allem das Spielen am Smartphone (Kieninger et al., 2021, S. 31). Nebst dem Smartphone gehört der Fernseher für viele Kinder zwischen zwei bis sechs Jahren zum Alltag (Kieninger et al., 2020, S. 14).

Je mehr Komplexität und Vielseitigkeit die Medienlandschaft aufweist, desto differenziertere Kompetenzen müssen erworben werden (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 27). Medienkompetenz ist nichts, was ein Kind von Geburt an hat, sondern muss mit Schutz vor

emotionaler und kognitiver Überforderung im Verlauf der Entwicklung mühsam/zwingend erlernt werden (Nieding & Ohler, 2018, S. 730). Eltern stehen oft im Konflikt, ob ihre Kinder bereits früh digitale Medien nutzen sollen oder nicht. Das Interesse der Kinder an der Nutzung solcher digitalen Geräte und Medien ist bereits vor dem Kindergarten da und es gibt viele entsprechende Angebote speziell für kleine Kinder (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 49). Grundsätzlich soll den Kindern der Umgang mit den Medien nicht verboten, sondern die Mediennutzung zeitlich begrenzt sein und von Erwachsenen begleitet werden (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 49). Diese Balance zwischen dem Überwachen der täglichen Mediennutzung ihrer Kinder und einer entwicklungsfördernden und abwechslungsreichen Freizeitgestaltung in der Natur erleben viele Eltern als Überforderung. Damit die Kinder Medienkompetenz entwickeln können, benötigt es laut Klumpp (2008) die Unterstützung aller erziehungsverantwortlichen Personen (S. 188). Dies betrifft nicht nur Eltern und Bezugspersonen, sondern auch Lehrpersonen und weitere pädagogische Fachpersonen. Bereits im Kindergarten sollen die Kinder wertvolle Erfahrungen sammeln und den Unterschied zwischen Virtualität und Realität spielerisch erlernen dürfen (Waterstradt, 2007, S. 82). Den Kindern muss ein gesunder Medienumgang vermittelt werden, wobei ihnen bewusst gemacht werden soll, dass die digitalen Medien nicht nur zur Unterhaltung genutzt werden können, vielmehr auch als hilfreiche Werkzeuge dienen können (Klumpp, 2018, S. 189).

Die Medien nehmen nicht nur in der Gesellschaft eine bedeutende Rolle ein, sie prägen auch den gesamten Familienalltag (Röll, 2010, S. 23). Sigrid Tschöpe-Scheffler (2006) stellt fest, dass es für Eltern durch die stetig zunehmende Pluralisierung der Lebensstile viel schwieriger geworden ist, ihrer Erziehungsverantwortung gerecht zu werden (S. 10). Nebst dem erhöhten Druck in der Berufswelt und den sich ständig verändernden Gesellschaftsstrukturen fühlen sich viele Erwachsene mit den Erziehungsaufgaben schnell belastet und kraftlos/überfordert (ebd.). Der Freiraum in Bezug auf die individuellen Erziehungsziele sowie Verhaltensweisen der Eltern werden einerseits als befreiend erlebt. Andererseits führt dies vermehrt zu Hilfslosigkeit und Unsicherheit (Tschöpe-Scheffler, 2006, S. 9). Die Autorinnen sind überzeugt, dass Professionelle der Sozialen Arbeit Eltern in ihrer Rolle als Erziehende im Umgang mit digitalen Medien sowie dem Erwerb medialer Kompetenzen unterstützen sollen.

Für die Vermittlung von Medienkompetenzen sind nicht nur die Eltern wichtige Vorbilder, sondern auch das soziale und pädagogische Umfeld der Kinder (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 28). Somit erweisen sich die sozialpädagogische Familienbegleitung (SPF) und die Schulsozialarbeit (SSA) als mögliche Handlungssettings zur Medienkompetenzförderung.

1.2. Motivation

In den sozialpädagogischen Settings, der Schulsozialarbeit oder auch im Alltag ganz allgemein sind die digitalen Medien stets präsent. Das Smartphone, das Internet oder der Fernseher sind in der Gesellschaft immer wichtiger und ohne sie ist das heutige Leben kaum noch vorstellbar. Oft beobachteten die Autorinnen, wie Eltern ihre Kinder in Kinderwagen durch die Strassen oder Einkaufszentren schieben und dabei die Kinder am Smartphone spielen. Diese Beobachtungen warfen bei den Autorinnen viele Fragen auf und motivierten sie dazu, mehr über den Einfluss von digitalen Medien im Kleinkindalter zu erfahren. In der frühen Kindheit werden für die Entwicklung die wichtigsten Grundsteine gelegt. Erlebte Erfahrungen sind elementar für das spätere Erwachsenenalter.

Laryssa Wolf erlebte in ihrem Praktikum als Sozialpädagogin im stationären Kontext, wie stark die Kinder von den digitalen Medien abhängig sind und wie fasziniert die Kinder davon sind. Laura Wyss machte ebenfalls in ihrem Praktikum als Schulsozialarbeiterin die Erfahrung, dass bereits Kindergartenkinder in den Beratungsgesprächen ständig vom Gamen am Smartphone oder Fernsehschauen in ihrer Freizeit sprachen. Beide stellten fest, dass viele Eltern in Bezug auf einen adäquaten Medienumgang oft ratlos und nicht genügend über Risiken und Chancen informiert sind.

Die Praxiserfahrungen und die Aktualität der Nutzung von digitalen Medien bei immer jüngeren Kindern haben die Autorinnen dazu bewogen, sich mit der Thematik im Rahmen dieser Bachelorarbeit auseinanderzusetzen. Insbesondere zeigen die aktuellen Forschungen interessante Fakten zu der Thematik.

Weil das frühkindliche Alter sehr prägend für die Weiterentwicklung ist, fokussieren sich die Autorinnen in dieser Bachelorarbeit allgemein auf die kindliche Entwicklung im Alter zwischen drei und sechs Jahren.

Mittels Literaturrecherche wollen die Autorinnen herausfinden, welche Auswirkungen die digitalen Medien auf die frühkindliche Entwicklung hat und wie Professionelle der Sozialen Arbeit die Eltern beim Medienkompetenzerwerb unterstützen können.

Den Autorinnen war wichtig, auch die Eltern bei der Thematik miteinzubeziehen. Die Eltern sind wichtige Vorbilder und sind in der heutigen Zeit ebenfalls stark von den digitalen Medien abhängig. Die Autorinnen wollten herausfinden, wie Eltern mit ihrem Medienverhalten gute Vorbilder sein können und haben sich entschieden, in dieser Bachelorarbeit sich auf das Thema Elternbildung zu konzentrieren.

1.3. Zielgruppe und Abgrenzung

Die Adressat*innen dieser Bachelorarbeit sind in erster Linie Professionelle der Sozialen Arbeit, welche in und mit Familiensystemen arbeiten. Aufgrund der Tätigkeitsfelder der Autorinnen werden besonders Schulsozialarbeiter*innen sowie sozialpädagogische Familienbegleiter*innen angesprochen. Die Autorinnen sind überzeugt, dass auch weitere pädagogische Fachpersonen, welche in Kitas oder Kindergärten tätig sind, von dieser Arbeit profitieren und Erkenntnisse für ihr Handlungsfeld ableiten können.

Mit dem Ziel, Eltern im Medienkompetenzerwerb zu unterstützen, werden automatisch die Eltern mit Kindern zwischen drei und sechs Jahren zur Zielgruppe. Eltern können anhand der Bachelorarbeit wichtige Erkenntnisse zur Medienkompetenzförderung gewinnen, jedoch werden keine direkten Handlungsempfehlungen für diese Zielgruppe gemacht.

Die Bachelorarbeit beschränkt sich auf die Entwicklung von nicht beeinträchtigten Kindern. Aufgrund des Volumens und der grossen Spannweite der Entwicklung von Kindern wird das Alter stark eingegrenzt. Die Betrachtung jeder Entwicklungsphase würde den Umfang dieser Bachelorarbeit sprengen. In der frühen Kindheit entwickelt das Kind elementare Fähigkeiten und Kompetenzen, welche für den späteren Entwicklungsverlauf wichtig sind. Aus diesem Grund fokussiert sich diese Bachelorarbeit auf das Kindesalter von drei bis sechs Jahren. Zudem belegen Studien, dass sich Kinder bereits im Vorschulalter das erste Mal aktiv mit digitalen Medien auseinandersetzen. Im Vorschulalter stehen Kinder vor sehr vielen Entwicklungsaufgaben, weshalb sich die Autorinnen dieser Bachelorarbeit auf vier ausgewählte Entwicklungsbereiche konzentrieren.

Medienkompetenz ist ein sehr grosser Begriff und wird immer wichtiger in der Gesellschaft. Diese Bachelorarbeit wird sich ausschliesslich mit dem Medienumgang und dem Erwerb von Medienkompetenzen von Kindern und deren Eltern befassen. Die digitalen Medien werden anhand der Untersuchung der MIKE-Studie (2019) und der miniKIM-Studie (2020) eingegrenzt. Der Fokus liegt dabei auf den drei digitalen Medien, welche laut den Studien in der Mehrheit der Haushalte mit kleinen Kindern zur Verfügung stehen. Es sind dies das Smartphone, der Computer und der Fernseher. Weitere digitale Medien, wie beispielsweise Spielekonsolen, werden in dieser Bachelorarbeit nicht konkret berücksichtigt. Ebenfalls wird auch nicht auf potenzielle Arten von Mediensucht eingegangen.

1.4. Fragestellung und Zielsetzung

Aus der dargelegten Ausgangslage, der formulierten Motivation und der definierten Zielgruppe ergeben sich folgende vier Hauptfragen, die in den separaten Kapiteln beleuchtet werden:

- I. Welche Entwicklungsaufgaben haben Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren zu bewältigen?
- II. Welche Auswirkungen hat der Konsum von digitalen Medien bei Kindern zwischen drei und sechs Jahren?
- III. Weshalb ist der Medienkompetenzerwerb bei Kindern und Eltern wichtig?
- IV. Wie können Professionelle der Sozialen Arbeit die Eltern beim Erwerb von Medienkompetenzen unterstützen?

Das Ziel der Arbeit ergibt sich aus der Hauptfrage IV. Professionellen der Sozialen Arbeit werden zwei mögliche Handlungssettings für die Unterstützung von Eltern in deren Medienkompetenzerwerb aufgezeigt.

Bevor auf die oben aufgelisteten Fragestellungen eingegangen wird, gibt das folgende Unterkapitel zunächst einen Überblick zur Textstruktur und den Aufbau der Bachelorarbeit.

1.5. Textstruktur

Die Einleitung beschreibt die Ausgangslage, welche die Autorinnen zu dieser Bachelorarbeit motiviert hat. Weiter werden im ersten Kapitel Adressat*innen und Abgrenzungen zur Thematik definiert sowie die Motivation erläutert. Abgeschlossen wird das Kapitel mit den aus der Ausgangslage resultierenden Fragestellungen und der Erläuterung der Textstruktur.

Die darauffolgenden Kapitel sind anhand der im Kapitel 1.4 aufgezeigten Fragestellungen gegliedert.

Das zweite Kapitel beschreibt mittels unterschiedlicher psychologischer und pädagogischer Theorien elementare Entwicklungsaufgaben, welche in der frühen Kindheit als Voraussetzungen für die Motorik, Sprache und Denken gelten. Dazu gehört die körperliche, die kognitive sowie die soziale Entwicklung. Die Spielentwicklung wird ebenfalls erläutert, weil Berk (2020) die frühe Kindheit als Spieljahre definiert (S. 314). Das Spiel dient als Erfahrungsraum zur Entwicklung sowie zur Bewältigung des Alltags.

Darauffolgend wird im dritten Kapitel das Medienverhalten von Kindern zwischen drei und sechs Jahren genauer betrachtet. Der Theorieteil dieser Bachelorarbeit befasst sich mit dem Medienumgang sowie den positiven und negativen Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung bei Kindern zwischen drei und sechs Jahren. Daten zum Medienverhalten und Medienkonsum von Eltern und Kindern werden aus der Schweizer MIKE-Studie (2019) und der deutschen miniKIM-Studie (2020) entnommen. Aufgrund der Eingrenzungen werden besonders die Auswirkungen von Smartphone, Computer und Fernseher mittels Fachliteratur erläutert.

Das vierte Kapitel befasst sich mit dem Erwerb von Medienkompetenzen. Zum Verständnis werden in erster Linie Begrifflichkeiten geklärt. Anschliessend wird die Wichtigkeit medialer Kompetenzen von Eltern wie auch Kindern hervorgehoben. In diesem Kapitel wird deutlich, dass nebst den Eltern weitere Erziehungsinstanzen wichtig sind für die Kompetenzvermittlung bei Kindern.

Aus den Erkenntnissen der Kapitel zwei bis vier werden im fünften Kapitel professionelle Handlungsmöglichkeiten erschlossen. In erster Linie wird erläutert, weshalb die Soziale Arbeit für diese Thematik zuständig ist und welche zwei Arbeitssettings als mögliche Handlungsfelder zur Medienkompetenzförderung Abhilfe leisten können. Zur Vervollständigung dieser Bachelorarbeit wird im sechsten Kapitel ein Fazit über die gesamte Bachelorarbeit gezogen und im Ausblick auf weitere wichtige Aspekte zu dieser Thematik hingewiesen.

2. Entwicklung in der frühen Kindheit

Das zweite Kapitel widmet sich zentralen Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit. Schneider und Hasselhorn (2018) definieren das Alter zwischen drei und sechs Jahren als frühe Kindheit (S. 191). Die Entwicklung von Kindern macht in diesem Alter grosse Fortschritte. Körper, Gehirn und Verhalten verändern sich. Die Kinder werden vor Aufgaben und Herausforderungen im Zusammenhang mit ihrer Entwicklung gestellt, welche für eine optimale Entfaltung gemeistert werden müssen. Dieses Kapitel legt den Fokus auf vier zentrale Entwicklungsbereiche. Die wichtigsten körperlichen und kognitiven Veränderungen werden besprochen. Nebst diesen physischen Veränderungen zeigen Kinder auch Fortschritte in der Interaktion mit anderen Menschen. Die Kinder entwickeln sich in diesem Alter langsam zu sozialen Wesen. Durch diese Veränderung entwickelt sich auch das Spielverhalten von Kindern enorm. Die Entwicklung des Spielverhaltens vervollständigt das zweite Kapitel dieser Bachelorarbeit.

2.1. Entwicklungsaufgaben

Entwicklung ist Veränderung, aber nicht jede Veränderung ist eine Entwicklung (Bischof-Köhler, 2011, S. 21). Wie in Abbildung 1 ersichtlich, gibt es unterschiedliche Ansichten über den Entwicklungsverlauf. Einige gehen von einem kontinuierlichen Entwicklungsverlauf aus, andere sprechen von Diskontinuität in der Entwicklung.

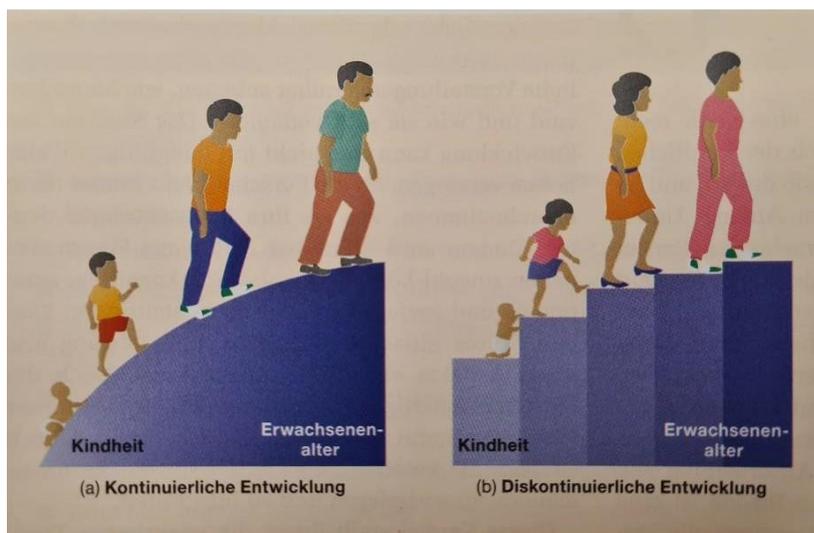


Abbildung 1: Entwicklungsverlauf (Berk, 2020, S. 6)

Wird von einem kontinuierlichen Entwicklungsverlauf ausgegangen, sind Anlagen für bestimmte Fähigkeiten bereits vorhanden. Diese werden mit steigendem Alter laufend weiterentwickelt. Vertreter*innen der Ansicht, dass die Entwicklung diskontinuierlich verläuft, gehen von Unterschieden in der Denk- und Verstehweise von Kleinkindern und Erwachsenen aus. Somit können Kleinkinder erst zu bestimmten Zeitpunkten Ereignisse der Umwelt verstehen und darauf reagieren. Es handelt sich dabei um eine stufen- oder phasenweise Entwicklung (Berk, 2020, S. 6–7). Diese Bachelorarbeit befasst sich jedoch nicht im Detail mit diesen unterschiedlichen Sichtweisen auf den Verlauf der Entwicklung.

Flammer (2009) kritisiert die Ansicht, dass Entwicklung eine Abfolge von altersspezifischen Zustandsbildern ist. Diese typischen Altersbilder vereinfachen die Sicht auf die Entwicklung stark. Sie kommen aber unseren Alltagsvorstellungen sehr nahe. Für Flammer ist das Alter keine Determinante für Entwicklung, sondern nur ein von Organismen durchlaufenes Zeitintervall. Innerhalb dieser Zeitintervalle entwickeln sich Menschen in ihrem eigenen Tempo, wodurch ihr Entwicklungsstand bei gleichem Alter sehr unterschiedlich sein kann (S. 18). Durch den begrenzten Umfang dieser Bachelorarbeit sowie zur Übersichtlichkeit bedienen sich die Autorinnen trotz der genannten kritischen Ansicht von Flammer (2009) einem solchen Altersbild. Das Augenmerk liegt auf bestimmten Entwicklungsaufgaben in der frühen Kindheit. In dieser Bachelorarbeit wird jedoch immer wieder darauf hingewiesen, dass die genannten Entwicklungsschritte nicht von allen Kindern im gleichen Alter gemeistert werden. In dieser Arbeit tragen die Autorinnen der Individualität der Entwicklung Rechnung.

Ab Geburt sind Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, welche im Zusammenhang mit der kulturellen Umwelt stehen (Becker-Stoll & Wertfein, 2019, S. 573). Nach Cassée (2010) sind Entwicklungsaufgaben normative Lebensereignisse, welche ein Mensch während seiner gesamten Entwicklung antrifft (S. 39). Diese können nach einem Lebensabschnitt abgeschlossen sein oder sich über eine längere Zeit erstrecken (Cassée, 2010, S. 39–40). Bestimmte Entwicklungsaufgaben sind normalerweise in einem bestimmten Zeitabschnitt des Entwicklungsverlaufes zu bewältigen. Diese zeitliche Dimension ist veränderbar. Werden Entwicklungsaufgaben zu einem späteren Zeitpunkt in Angriff genommen, ist dies auch möglich, jedoch oft mit grösserem Aufwand verbunden (Cassée, 2010, S. 39). Durch das erfolgreiche Meistern dieser Aufgaben werden Grundsteine für eine gesunde Entwicklung und die Aneignung immer komplexer werdender Fähigkeiten gelegt (Becker-Stoll & Wertfein, 2019, S. 573).

Ob die Umwelt oder die genetische Veranlagung eines Kindes grösseren Einfluss auf die Entwicklung haben, wird stets diskutiert (Berk, 2020, S. 7). Genetische Veranlagung sowie Umwelteinflüsse sind nötig, haben aber verschiedene Funktionen für die Entwicklung (Flammer, 2009, S. 39). Für Largo (2020a) ergänzen sich Anlage und Umwelt. Das Erbgut bildet einen Plan für die Entwicklung. Einige Merkmale, wie beispielsweise die Augenfarbe, sind dadurch klar definiert, ein Grossteil jedoch nicht. Damit sich psychische und körperliche Eigenschaften ausbilden können, ist ein äusserer Einfluss notwendig. Soziale Erfahrungen sowie die Nahrung tragen einen grossen Teil zu der Entwicklung bei (S. 19). Die kindliche Entwicklung verläuft einigermassen einheitlich. Unterschiedliche Entwicklungsstadien werden bei jedem Kind in gleicher Abfolge durchschritten. Beim zeitlichen Verlauf gibt es aber grosse Unterschiede. Einige Kinder benötigen für die einzelnen Stadien weniger Zeit als andere (Largo, 2020a, S. 15).

Largo (2020b) merkt an:

Der Mensch lernt nie mehr so schnell und so viel wie in der frühen Kindheit. Aus dem hilflosen Säugling wird innerhalb weniger Jahre ein Kind, das sich geschickt bewegt, Gegenstände funktionell benutzt, auf vielfältigste Weise kommuniziert und wesentliche Zusammenhänge in seiner sozialen und materiellen Umwelt begreift. Diese fulminante Entwicklung ermöglicht ein immenses Lernvermögen. (S. 84)

Auch für Spitzer und Herschkowitz (2019) ist das Vorschulalter eine wichtige Zeit für das Erlernen vieler Fähigkeiten. Alles für die Schule Benötigte entwickeln Kinder in diesem Alter. (S. 84–85). Berk (2020) nennt die frühe Kindheit auch Spieljahre. In dieser Zeit entwickeln sich unter anderem die Motorik, die Sprache und das Denken aus. Auch im Sozialverhalten machen Kinder grosse Fortschritte und beginnen sich für Gleichaltrige zu interessieren (S. 9). Daher fokussiert diese Bachelorarbeit die folgenden vier Bereiche: körperliche und kognitive Entwicklung sowie die soziale Entwicklung und die Entwicklung des Spielverhaltens in der frühen Kindheit.

2.1.1. Körperliche Entwicklung

In der frühen Kindheit verändert sich das Skelett eines Kindes. Neue Wachstumsfugen und Epiphysen werden gebildet und aus Knorpeln werden Knochen (Berk, 2020, S. 317). Durch den Verlust der Körperrundungen und das beschleunigte Muskelwachstums sowie der Verlangsamung des Kopfwachstums verändert sich die Körperform eines Kindes (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 192).

Der Rumpf wird der neue Körperschwerpunkt (Berk, 2020, S. 325). Die Motorik bei Menschen ist im Vergleich zu anderen Lebewesen einzigartig, da sie eng mit weiteren Kompetenzen verknüpft und sehr vielfältig einsetzbar ist (Largo, 2020b, S. 280). Die Fein- und Grobmotorik verbessern sich im Alter zwischen drei und sechs Jahren stark (Spitzer & Herschkowitz, 2019, S. 85). Wachstum und Entwicklung des Körpers sowie des Zentralnervensystems tragen dazu bei, erlernte Fähigkeiten komplexer werden zu lassen (Berk, 2020, S. 325). Der Spracherwerb ist auch Teil der motorischen Entwicklung eines Menschen. Sprechen gehört nach Spitzer und Herschkowitz (2019) zu den herausforderndsten Fähigkeiten, welche es zu erlernen gibt. In der frühen Kindheit geschieht dies normalerweise nebenbei. Dazu ist aber das Aufwachsen in einer durch Sprache geprägten Umwelt äusserst wichtig (S. 85–86). Die Sprachentwicklung ist nicht nur eine motorische, sondern auch eine kognitive Entwicklungsaufgabe. Sie wird im Kapitel 2.1.2 genauer erläutert.

Körperliche Veränderungen sowie die Weiterentwicklung des zentralen Nervensystems führen zu einer Verbesserung der Grobmotorik. Unter Grobmotorik werden alle Bewegungsfunktionen zusammengefasst, welche den Körper als Ganzes bewegen (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 192). Durch die Stärkung der Muskulatur kann diese besser kontrolliert werden und die Kinder bewegen sich schneller und geschickter. Auch der Gleichgewichtssinn verbessert sich stetig (ebd.). Mit drei bis vier Jahren beginnen die Kinder, ihre Bewegungen differenzierter auszuführen, wodurch die Geh- und Rennbewegungen des Körpers rhythmisch werden. Die Differenzierung der Bewegungen lassen sich auch beim Werfen von Bällen beobachten. Je älter das Kind, desto mehr Körperpartien wie beispielsweise die Schulter werden in die Bewegung involviert, wodurch die Wurfbewegung präzisiert wird (Largo, 2020a, S. 169–171). In dieser Zeit lernen Kinder verschiedene Körperteile gleichzeitig unterschiedlich zu bewegen, wie beispielsweise beim Dreiradfahren (Berk, 2020, S. 325). Wie Largo (2020a) schreibt, verbessern sich Gleichgewicht und Koordination laufend. Wichtig für die differenzierte Bewegungsentwicklungen ist die Abstimmung der motorischen Bewegung auf die Sinneswahrnehmung (S. 171).

Durch die Verknüpfung der taktil-kinästhetischen und visuellen Wahrnehmung können Kinder wichtige Details wie die Geschwindigkeit sowie die Flugbahn eines Balles einschätzen und die dementsprechenden Bewegungen ausführen, um den Ball zu fangen (Largo, 2020a, S. 171). Ein grosser Bewegungsdrang liegt in der kindlichen Natur (Largo, 2020b, S. 285).

Manche Lehrer*innen und Eltern nehmen diese Hyperaktivität als störende Unruhe wahr. Jedoch ist dieser Drang nicht nur für die motorische Entwicklung wegweisend. Er leistet auch einen wichtigen Beitrag zu der Verbesserung kognitiver Kompetenzen (Largo, 2020b, S. 285).

Die Feinmotorik grenzt sich zur Grobmotorik dadurch ab, dass sie sich auf die Bewegungen einzelner Muskeln in Händen und Fingern bezieht. Feinmotorische Bewegungen sind für dreijährige Kinder noch sehr schwierig, da sie eine abgestimmte Hand-Augen-Koordination erfordern. Typische feinmotorische Fertigkeiten sind beispielsweise Perlen auf einen Faden aufziehen oder etwas ausschneiden (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 193). Auch diese verbessern sich in der frühen Kindheit, was sich am Beispiel der Malbewegungen eines Kindes zeigt (ebd.). Laut Berk (2020) beginnen Kinder ab drei Jahren, einfache Formen zu zeichnen. Mit fünf bis sechs Jahren nimmt die Komplexität der Bilder zu. Sie sind aber aufgrund geringer Erfahrung in räumlicher Darstellung noch immer durch Wahrnehmungsverzerrungen geprägt (S. 126–127). Nebst den Fortschritten beim Zeichnen zeigt sich die Verbesserung der Feinmotorik in der eigenen Körperpflege der Kinder. Die Kinder werden immer selbstständiger beim Essen und Anziehen (Berk, 2020, S. 326).

Die motorischen Fähigkeiten müssen ständig an den wachsenden Körper angepasst werden. Zusätzlich muss die Motorik mit den unterschiedlichen Sinneseindrücken von Augen, Tast- und Gleichgewichtssinn sowie von den Muskel- und Gelenkrezeptoren übereinstimmen. Dafür ist ständige Neukalibrierung erforderlich. Erfahrungen durch Bewegungsaktivität sind für diese ständige Anpassung der Motorik unentbehrlich (Largo, 2020b, S. 287). Der motorische Entwicklungsstand kann in der frühen Kindheit bei Gleichaltrigen sehr unterschiedlich sein. Beispielsweise können die Muskelkraft und das Gleichgewicht des einen Kindes bis zu drei Jahre weiterentwickelt sein als bei einem anderen (Largo, 2020a, S. 171–172). Schneider und Hasselhorn (2018) verweisen auf eine Längsschnittstudie von Remo Largo, bei welcher sich grosse Altersunterschiede im Erlernen diverser motorischer Fähigkeiten zeigen. Jedoch zeigen sich in der frühen Kindheit nur geringe Unterschiede zwischen den Geschlechtern (S. 193). Wie weit die motorischen Fähigkeiten entwickelt sind, bestimmt auch die Stellung der Kinder innerhalb einer Gruppe (Largo, 2020a, S. 172).

2.1.2. Kognitive Entwicklung

In der frühen Kindheit entwickelt sich das menschliche Gehirn stark. Mit sechs Jahren hat es 90 Prozent der Grösse eines Gehirns von Erwachsenen erreicht (Berk, 2020, S. 317).

Aufgrund der grossen Anzahl an Synapsen braucht es viel Energie. Durch die Ausdünnung der Synapsen und die Löschung nicht benötigter Verbindungen nimmt der Energieverbrauch ab (Berk, 2020, S. 317). Das Denken wird immer komplexer und logischer. Dadurch verbessert sich die Problemlösefähigkeit von Kindern im Alter zwischen vier und sechs Jahren rasant (Mähler, 2019, S. 135).

Schneider und Hasselhorn (2018) erklären die kognitive Entwicklung in der frühen Kindheit anhand des Stufenmodells nach Jean Piaget (S. 194). Kinder im Alter zwischen zwei und sieben Jahren befinden sich nach diesem Modell im präoperatorischen Stadium der Entwicklung (Mähler, 2019, S. 136). In dieser Phase beginnt das Kind, sich Handlungen oder Ereignisse gedanklich vorzustellen. Es glaubt an Magie und Fabelwesen wie Feen (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 194–195). Largo (2020a) spricht von der magischen Phase, welche bei Kindern etwa mit vier Jahren beginnt (S. 336). Im Kapitel 2.1.4 wird diese magische Phase nochmals beleuchtet. Besonders zu Beginn der frühen Kindheit wechseln die Kinder zwischen realistischem und magisch-animistischem Denken (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 194–195). Nach dieser strukturgenetischen Sichtweise auf die Entwicklung machen Kinder in dieser Phase spezifische Denkfehler wie die Konzentration auf einzelne Objektmerkmale oder die egozentrische Sichtweise sowie auch Animismus und das Fehlen von Reversibilität (Mähler, 2018, S.136). Jedoch zeigen weitere Forschungen, dass Kinder stärkere kognitive Fähigkeiten besitzen als ihnen durch Piaget zugeschrieben wurde (Mähler, 2018, S. 137). Anders als Piaget gehen Vertreter der Informationstheorien davon aus, dass die Entwicklung ein stetiger Informationsverarbeitungsprozess ist. Bis hin zum Jugendalter steigt durch die Entwicklung des Gehirns die Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung rasant an. Der starke Wissenszuwachs wirkt sich auch positiv auf diese Prozesse aus (ebd.). Zur kognitiven Entwicklung gehört auch die Reifung des präfrontalen Kortex, welcher eine Verbesserung der exekutiven und kognitiven Kontrolle zur Folge hat. Dabei handelt es sich um Steuerungs- und Überwachungsprozesse, welche einen positiven Einfluss auf Lernaktivitäten haben. (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 202).

Nach Berk (2020) fördert die Erweiterung des Arbeitsgedächtnisses von Vorschulkindern deren geistige Beweglichkeit, besonders im Bereich der Aufmerksamkeit. Durch die Möglichkeit der Fokussierung auf mehrere wichtige Kriterien werden Kinder zunehmend leistungsfähiger (S. 347).

Im Alter zwischen vier und fünf Jahren ist die Wiedererkennungsfähigkeit von Bildern oder Objekten nahezu perfekt. Mit zunehmender Entwicklung des Gedächtnisses verbessert sich auch die Fähigkeit zur Reproduktion. Die Kinder erinnern sich auch an Gegenstände, welche aus dem Blickfeld entfernt wurden (Berk, 2020, S. 349). Dieses kognitive Schema ist die Objektpermanenz (Jungbauer, 2017, S. 92). In der frühen Kindheit lernen Kinder zunehmend Stimuli miteinander zu verknüpfen. Anhand von Skripten beschreiben sie Handlungsabfolgen. Mit zunehmendem Alter werden diese Skripte detailreicher. Erzählen Kinder eine autobiografische Geschichte, können die Eltern durch gezieltes Nachfragen oder durch Ergänzungen von Informationen Unterstützung beim Bilden von Geschichten bieten (Berk, 2020, S. 350).

Jean Piaget war der Ansicht, dass sich Kinder im Vorschulalter nur begrenzt in die Situation anderer Menschen hineinversetzen können. Durch diesen kindlichen Egozentrismus ist es für Kinder selbstverständlich, dass andere den gleichen Kenntnisstand wie sie selbst besitzen (Jungbauer, 2017, S. 95). Jungbauer (2017) widerspricht Piagets Ansicht und ist überzeugt, dass Kinder bereits im Vorschulalter eine Theory of Mind entwickeln (ebd.) Die Theory of Mind beschreibt die Fähigkeit der Perspektivenübernahme sowie die Entwicklung von Annahmen zu Gefühlen, Bedürfnissen, Gedanken oder Absichten anderer. Auch Bischof-Köhler (2011) ist der Ansicht, dass Kinder bereits zu Beginn der frühen Kindheit auf die Bedürfnisse und Gefühle anderer Bezug nehmen können (S. 329). Jedoch ist gemäss Bischof-Köhler (2011) für diese Fähigkeit keine Theory of Mind nötig. Empathie erklärt, dass Kinder bereits früh Intentionen und Wünsche anderer erkennen (Bischof-Köhler, 2011, S. 334–335). Die Thematik Empathie wird im Kapitel 2.1.3 erneut aufgegriffen.

Wie viele Forschungen zeigen, gilt die Entwicklung des menschlichen Gehirns nicht nur als Reifungsprozess (Liegler, 2020, S. 28). Eine vollständige Entwicklung ist abhängig von sozialen Erfahrungen, was sich anhand des Spracherwerbs eines Kindes besonders gut erklären lässt. Obwohl ein Mensch fähig ist, Sprache zu erlernen, ist dies ohne eine durch Sprache beeinflusste Umwelt nicht möglich (ebd.). Das Erlernen einer Sprache ist ein äusserst komplexer Prozess, welcher nur durch den ständigen Austausch mit Erwachsenen und Kindern gelingt (Largo, 2020b, S. 253).

Das Erleben der Sprache mittels Verknüpfung von Gegenständen, Personen, Handlungen und Situationen ist unabdingbar. Eltern sind deshalb aufgefordert, ihre Kinder bei der ganzheitlichen Erfahrung der Sprache zu unterstützen (Largo, 2020b, S. 253).

Kommunizieren ist für eine gesunde Entwicklung unerlässlich (Spitzer & Herschkowitz, 2019, S. 87). Im Alter von zwei bis fünf Jahren wächst der Wortschatz von Kindern rasant. Durch das Aneignen von grammatikalischen Grundsätzen, können sie sich besser ausdrücken und ihr Verständnis für Sprache wird grösser. (Largo, 2020a, S. 389). Nach Tracy (2020) können Unterschiede in der Qualität oder Quantität des sprachlichen Angebotes in einer Umwelt beispielsweise Einfluss auf den Wortschatz, die Kommunikationsfreude oder das Sprachstilrepertoire eines Kindes haben, jedoch nicht auf den grammatikalischen Aufbau einer Sprache (S. 189).

Im Alter zwischen drei und sechs Jahren zeigen sich bei den Kindern bereits erste Anzeichen von Leistungsmotivation und das Wunschdenken nimmt zugunsten des Realitätssinnes ab (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 191). Zur Lern- und Leistungsmotivation gehört der Umgang mit Erfolgen und Misserfolgen. Circa ab zwei Jahren beginnen Kinder leistungsorientiert zu handeln und reagieren später auch mit Stolz oder Scham auf Misserfolge (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 205). Haben die Kinder die Fähigkeit über sich selbst nachzudenken erlangt, zeigt sich der Stolz über eigene Leistungen (Haase & Heckhausen, 2018, S. 493). Gegen Ende der frühen Kindheit erlangen Kinder Verständnis über den Zusammenhang zwischen Gefühlen und Ereignissen (Spitzer & Herschkowitz, 2019, S. 91). Wird das eigene Selbst positiv bewertet, hat dies eine motivierende Auswirkung. Stolz auf Erfolge sind Kinder bereits vor der frühen Kindheit. Bei Misserfolgen schämen sich Kinder erst mit etwa drei Jahren. Zu diesem Zeitpunkt entwickeln sie sekundäre Kontrollstrategien zur Kompensation negativer Selbstbewertung. Beispielsweise leugnen sie ihre Fehlschläge oder passen das Niveau an (Haase & Heckhausen, 2018, S. 495). Emotionen sind mit der Motivation und damit verbunden mit Handlungen verknüpft. Damit Emotionen eine Person nicht bestimmen, müssen sie überprüft und reguliert werden (Haase & Heckhausen, 2018, S. 514). Mit zunehmender Flexibilität im Denken wird auch die Selbstregulation besser (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 202–203). Wie Emotionen kontrolliert werden können, hängt von der eigenen Willenskraft ab (Haase & Heckhausen, 2018, S. 518). In der frühen Kindheit erlernen Kinder die Kontrolle von Handlungsimpulsen und beginnen Vorteile von Belohnungsaufschub zu erkennen (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 202–203). Kindergartenkinder wissen bereits, dass der Belohnungsaufschub die bessere Wahl ist. Jedoch tendieren einige gleichwohl zur sofortigen Belohnung (Haase & Heckhausen, 2018, S. 531). Diese Fähigkeiten sind sehr individuell und können von Kind zu Kind stark variieren (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 202–203).

2.1.3. Soziale Entwicklung

Gemäss Spitzer und Herschkowitz (2019) wird die Persönlichkeit eines Kindes teilweise durch die Gene der Eltern festgelegt. Diese ist für kleine Kinder noch keine Wirklichkeit. Erst in der frühen Kindheit erlangen Kinder ein Bewusstsein über die eigene Persönlichkeit (S. 84). Jedoch bestimmen nicht nur die Gene über die menschliche Persönlichkeit. Für deren vollständige Ausbildung zu einer Person ist die Interaktion mit weiteren Menschen unerlässlich (ebd.). Durch die Stärkung des Ich-Bewusstseins, entwickelt das Kind ein Selbstkonzept. Die Konzentration liegt vermehrt auf Stärken, welche das Ich einzigartig machen (Berk, 2020, S. 389). Durch die rasche Vergrößerung des aktiven Wortschatzes können Kinder bereits mit drei Jahren ihr Selbstkonzept sprachlich darstellen (Kasten, 2008, S. 105). Jedoch werden bei der Beschreibung des Ichs keine direkten Bezüge zu Persönlichkeitsmerkmalen hergestellt, sondern erst, wenn die kognitive Entwicklung weiter fortgeschritten ist (Berk, 2020, S. 389). Die Selbstbeschreibung bezieht sich zur Hälfte auf aktivitätsbezogene Merkmale. Weitere Beschreibungen betreffen Aussehen, Besitz, soziale Beziehungen und Vorlieben der Kinder (Bischof-Köhler, 2011, S. 398–399). Im Vorschulalter beginnen Kinder zudem mit Fremdbeschreibungen anhand des Handelns anderer Kinder. Je nachdem, wie sich das Kind zu einem selbst verhält, wird sein Charakter beschrieben. Kennzeichnend ist, dass für Kinder in diesem Alter gegensätzliche Merkmale oder Emotionen nicht gleichzeitig auftreten können. Gut und Böse existiert nicht gleichzeitig in einem Menschen (Bischof-Köhler, 2011, S. 399). In der frühen Kindheit erlangen Kinder ein erstes Verständnis für das Benennen und Zuordnen von Gefühlen (Bischof-Köhler, 2011, S. 262). Differenzierter wird diese Fähigkeit im Schulalter (ebd.). Empathie liegt in der Natur jedes Menschen. Sie entwickelt sich kurz vor der frühen Kindheit etwas ab zweieinhalb Jahren, wenn die Kinder zur Selbstobjektivierung fähig sind. Aufgrund dieser Disposition ist die Empathie nicht zwingend mit der Sozialisation eines Kindes gekoppelt (Bischof-Köhler, 2011, S. 292). Um Sozialkompetenz zu erwerben, müssen Kinder einsehen, dass die anderen Menschen auch ein Inneres mit eigenen Gefühlen, Erwartungen und Wünschen haben. Besitzen Kinder Kenntnis über die eigene Identität, können sie durch Dezentrierung einen Perspektivenwechsel vornehmen und sich in andere Menschen hineinversetzen. Dies geschieht in der Mitte der frühen Kindheit, also ungefähr mit vier Jahren (Kasten, 2008, S. 10).

Empathie ist besonders wichtig für das prosoziale Verhalten von Menschen. Sie ermöglicht, dass Menschen aufeinander eingehen und passend auf die Gefühle anderer reagieren können (Nunner-Winkler & Paulus, 2018, S. 548).

Zur sozialen Entwicklung gehört auch die Ausbildung einer Moral. Dabei handelt es sich um normative Vorschriften einer Gesellschaft zum Verhalten (Bischof-Köhler, 2011, S. 414). Werden diese Verpflichtungen übertreten, ist mit Sanktionen zu rechnen (Nunner-Winkler & Paulus, 2018, S. 538). Obwohl das prosoziale Verhalten von Kleinkindern oft moralischen Normen entspricht, handelt es sich gemäss Nunner-Winkler und Paulus (2018) nicht um Moral. Moralisches Handeln muss einerseits aus einem Verpflichtungsgefühl heraus entstehen. Andererseits muss eine Absicht dahinterstehen. Voraussetzung dafür ist die Fähigkeit der Selbstregulation und Kontrolle (S. 542). Diese Fähigkeit entwickelt sich, wie im Kapitel 2.1.2 bereits erwähnt, durch kognitive Flexibilität. Gemäss Kasten (2008) erkennen vierjährige Kinder jedoch, ob eine Regel oder Norm auf moralischen Werten gründet oder sich auf persönlichen Vorlieben oder eine soziale Konvention bezieht (S. 134).

Die im Kapitel 2.1.2 beschriebene kognitive Entwicklung wirkt sich auch auf das Sozialverhalten von Kindern aus. Einerseits auf das Verhalten in sozialen Beziehungen, andererseits auf die kognitive Verarbeitung dieser Interaktionserfahrungen (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 210). Dabei spielt die Beziehung von Eltern, besonders der Mutter, zu ihren Kindern eine bedeutende Rolle. Ein durch emotionale Wärme, Zuneigung und klaren Regeln geprägtes Verhältnis zu der Mutter wirkt sich positiv aus. Einerseits auf die Entwicklung von Autonomie und Leistungsfähigkeit, andererseits auf die Sozialkompetenz und emotionale Stabilität von Kindern (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 210). Zudem führt eine sichere Bindung zu den Bezugspersonen zu mehr Selbstvertrauen und eigenständigem Handeln (Kasten, 2008, S. 104). Für die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls ist die Unterstützung durch die Eltern wichtig. Sie müssen ihre Erwartungen an das Alter des Kindes anpassen, damit Kinder beim Versagen nicht ständig kritisiert werden. Jeder Versuch soll gewürdigt werden (Berk, 2020, S. 383). Haase und Heckhausen (2018) erwähnen, dass eine sichere Bindung zu Eltern oder anderen primären Bezugspersonen auch sehr wichtig ist für die Erkundungsfreude von Kindern (S. 496). Unsichere Bindungen können zu Schwierigkeiten im Umgang mit kritischen Lebensereignissen führen. Ein Beispiel für ein solches Ereignis in der frühen Kindheit ist der Kindergarteneintritt (Kasten, 2008, S. 121).

Der Ablösungsprozess von zu Hause ist für unsicher gebundene Kinder schwieriger, weil sie weniger Selbstvertrauen haben (Kasten, 2008, S. 121). Soziale Fähigkeiten werden auch beim gemeinsamen Spiel mit anderen Kindern erlernt (Fritz, 1991, S. 69). Durch das Spiel erleben Kinder Empathie und Gemeinschaftsgefühl und sie erlernen die Fähigkeit zur Kooperation (Fritz, 1991, S. 46). Ausgeprägtes Selbstbewusstsein führt zu mehr Sozialkompetenz, wodurch sich die Kinder eher peerorientiert verhalten. Durch Peers können Fähigkeiten wie Kompromisse eingehen, Konfliktlösung, Verantwortungsübernahme und viele weitere, für das spätere Leben wichtige Fertigkeiten erlernt werden (Kasten, 2008, S. 127).

2.1.4. Spielentwicklung

Wie bereits im Kapitel 2.1 dargestellt, spricht Berk (2020) von der frühen Kindheit als Spieljahre. Das Spiel wird komplexer und erhält symbolischen Charakter (S. 314). Spielerisches Verhalten ist gemäss Fritz (2004) geprägt durch Selbstbestimmtheit. Inneren Impulsen kann gefolgt und dadurch eine persönliche Freiheit erlebt werden (S. 17). Bereits im Alter von 18 Monaten beginnen Kinder, Gesehenes nachzuspielen. Dadurch entwickeln sie erste Spielkonstrukte, welche symbolisch für Situationen oder Objekte der realen Welt stehen (Fritz, 2004, S. 55). Voraussetzung für die Entwicklung solcher Konstrukte ist die im Kapitel 2.1.2 beschriebene Objektpermanenz, welche bereits Ende des ersten Altersjahres erlangt wird (ebd.). Mit der Fähigkeit der Spielkonstruktion geht auch die Entwicklung der Denkprozesse einher (Fritz, 2004, S. 64). Die Als-ob-Spiele sind äusserst wichtig für die Spielentwicklung in der frühen Kindheit. Diese Spiele werden mit zunehmendem Alter immer komplexer (Kasten, 2008, S. 104). Wie Largo (2020a) beschreibt, interessieren sich vierjährige Kinder besonders für Märchen, Feen, Hexen, Monster, Drachen und dergleichen. Derartige Wesen mit Fähigkeiten wie Fliegen und Zaubern sind für die Kinder real. Diese, durch magische Vorstellungen geprägten Jahre dauern oft bis zur Einschulung der Kinder, manchmal sogar bis ins Erwachsenenalter (S. 336). Wie im Kapitel 2.1.2 beschrieben, wechseln Kinder in diesem Alter zwischen magisch-animistischem und realistischem Denken hin und her (vgl. S. 7). Gemäss Largo (2020a) erlangen die Kinder allmählich eine Vorstellung über den dreidimensionalen Raum und zeigen dies im Spiel. Die horizontale und vertikale Raumdimension von Baukonstrukten wird erweitert. Bei einigen schreitet das Vorstellungsvermögen gegen Ende der frühen Kindheit so weit fort, dass sie ganze Häuser oder Autos nachbauen können (S. 327–328).

Spielräume und Gelegenheiten sind für Kinder viel wichtiger als eigentliche Spielmittel. Erwachsene sind gefordert, solche Räume zu schaffen und zu erhalten (Fritz, 1991, S. 107–108).

Kinder unter drei Jahren spielen gerne nebeneinander. Sie beobachten einander und übernehmen Handlungen, gehen aber selten direkt aufeinander ein. (Largo 2020a, S. 334). In der frühen Kindheit verändert sich das Spielverhalten allmählich vom Einzel- oder Parallelspiel zum kooperativen Spiel. Gemeinsames Spielen stellt hohe Anforderungen an die Sozialkompetenz eines Kindes (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 211). Mit dreieinhalb Jahren nimmt ihre Kooperationsbereitschaft zu, wodurch sie sich in Gruppen integrieren können (Kasten, 2008, S. 104). Der Erfolg dieser Spielform ist an die Überwindung des Egozentrismus sowie an die Einigung der Kinder untereinander gekoppelt (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 211). Wie im Kapitel 2.1.3 erwähnt, spielt die sichere Bindung zu Bezugspersonen eine wichtige Rolle für die Ausbildung von Sozialkompetenz. Kinder müssen sich über Rollen und Themen aufeinander abstimmen, was zu einer Erweiterung des eigenen Bewusstseins- und Handlungsraumes führt. Mit der Zeit lernen die Kinder die Sichtweise der Spielpartner*innen nachzuvollziehen (Fritz, 1991, S. 69). Die erste Form des gemeinsamen Spiels ist das Rollenspiel. Zuerst übernehmen Kinder Rollen für sich selbst und später erlernen sie auch, auf die Rollen der anderen Kinder einzugehen. Sie können sich in die Gefühlslage sowie das Denken und Verhalten anderer hineinversetzen (Largo, 2020a, S. 334). Kinder lernen in diesem Alter, ihre Bedürfnisse zurückzustellen und lernen, Rücksicht auf andere zu nehmen. Diese Fähigkeiten brauchen sie, um ihre Sehnsucht nach einem Spielzeug oder nach Gesellschaft auch in einer Gemeinschaft befriedigen zu können (Berk, 2020, S. 278).

Largo (2020a) beschreibt die Wichtigkeit der Erfahrung für das Spiel. Binden Eltern ihre Kinder in vielfältige Alltagsaktivitäten wie Einkaufen oder den Haushalt ein, dienen diese Situationen den Kindern als Vorbild für ihr Spiel. Nicht nur die Erlebnisse, sondern auch die Bezugspersonen als Vorbilder sind dazu essenziell (S. 335). Eltern unterstützen ihre Kinder bei der Spielentwicklung zusätzlich, indem sie Gelegenheiten für das gemeinsame Spiel mit anderen Kindern schaffen. Dadurch lernen Kinder vieles, was ihnen nicht durch Erwachsene vermittelt werden kann (Largo, 2020a, S. 341).

2.2. Zusammenfassung

Die klar sichtbarste Veränderung ist die Körperform. Muskeln wachsen rasch, wodurch der kindliche Körper seine Rundungen verliert. Zusammen mit der Reifung des zentralen Nervensystems verbessert die immer stärker werdende Muskulatur die Grob- und Feinmotorik (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 192–193). Nicht nur äusserlich verändert sich der kindliche Körper. Berk (2020) beschreibt das enorme Wachstum des Gehirns während der frühen Kindheit. Viele Synapsen werden geknüpft und unnötige Verbindungen gekappt (S. 317). Dies ermöglicht eine Steigerung der geistigen Bewegungsfähigkeit und der allgemeinen Leistungsfähigkeit (Berk, 2020, S. 347). Das Erlernen der Sprache ist eine Verbindung von kognitiver und körperlicher Entwicklung. Sprache muss erlebt und mit Erfahrungen ergänzt werden (Largo, 2020b, S. 253). Die Sprache ist ein Beweis, dass bei der Entwicklung Unterstützung durch Bezugspersonen unabdingbar ist. Sichere Bindungen sind ein wichtiger Bestandteil der sozialen Entwicklung. Dadurch wird das Selbstvertrauen gefördert (Kasten, 2008, S. 104). Eine ausgeprägte Sozialkompetenz zeigt sich auch im Spielverhalten der frühen Kindheit. Das gemeinsame Spiel gelingt nur, wenn die Kinder sich einig werden über Themen und Rollen und sich mit der Zeit in das Gegenüber hineinversetzen können (Fritz, 1991, S. 69).

Daraus schlussfolgern die Autorinnen, dass die frühe Kindheit eine äusserst intensive Phase der Entwicklung ist. Kinder zwischen drei und sechs Jahren verändern sich einerseits körperlich, wodurch sie viele Fähigkeiten erlernen und ihren Bewegungsapparat differenzierter bewegen können. Andererseits verändert sich ihr gesamtes Wesen, ausgelöst durch kognitive Entwicklungsprozesse. Kinder werden eigene Persönlichkeiten mit Fähigkeit zu sozialen Interaktionen. Wie zu Beginn erwähnt, durchschreitet jedes Kind die Entwicklung in den einzelnen Bereichen in seinem eigenen Tempo. Individuellen Unterschieden muss stets Beachtung geschenkt werden.

3. Auswirkung des Medienkonsums in der frühen Kindheit

Das Aufwachsen mit der neuen Digitalisierung und die kindliche Entwicklung werden mit zahlreichen neuen Herausforderungen konfrontiert. Heutzutage gewinnen die digitalen Medien immer mehr an Bedeutung und nehmen eine wichtige Rolle im Familienalltag ein (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 7–8).

Die Kinder beobachten die Mediennutzung der Erwachsenen und adaptieren dieses Nutzungsverhalten sofort (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 7). Die tägliche Nutzung der digitalen Medien wirft bei den Autorinnen die Frage auf, wie sich der digitale Medienkonsum auf die frühkindliche Entwicklung auswirkt.

In diesem Kapitel wird erklärt, was unter digitalen Medien zu verstehen ist und welchen Stellenwert sie im Alltag bei Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren einnehmen. Des Weiteren werden die Auswirkungen des Medienkonsums auf die frühe Kindheit und die kindliche Entwicklung erläutert. Der Fokus liegt dabei auf den drei digitalen Medien, welche in der Mehrheit der Haushalte anzutreffen sind. Diese sind der Fernseher, das Smartphone und der Computer. Daten zum Medienverhalten wurden von der MIKE-Studie (2019) und der miniKIM-Studie (2020) entnommen.

3.1. Digitale Medien im Wachstum

In den letzten sechzehn Jahren haben sich die Medien stark verändert und wurden immer wichtiger für das gesellschaftliche, berufliche und alltägliche Leben. Die tägliche Mediennutzung ist in der heutigen Gesellschaft selbstverständlich. Alltag, Schule, Beruf und Freizeit sind geprägt durch die Medien. (Eichenberger & Auersperg, 2018, S. 7). Am Morgen mit dem Handywecker aufzustehen, beim Essen die neuesten Nachrichten von Freunden zu lesen oder Lebenstipps von der Gesundheitsapp zu befolgen, sind zur Normalität geworden (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 8).

Laut Waterstradt (2007) sind Medien Vermittlungssysteme für unterschiedliche Informationen und Inhalte (S. 4). Die Medien und ihre Funktionen werden in Primär-, Sekundär- und Tertiärmedien unterschieden (Waterstradt, 2007, S. 5–6).

Den primären Medien wird die direkte Kommunikation wie Sprache, Mimik und Gestik zugeordnet, so wie sie beispielsweise im Theater anzutreffen ist. Bei den Sekundär- und Tertiärmedien werden bereits technische Hilfsmittel zur Informationsvermittlung eingesetzt. Dazu gehören vor allem Druck- und Hörmedien sowie Telefon und Fernseher. Die Geräte der sekundären und tertiären Medien dienen hauptsächlich als Informations- und Unterhaltungsangebote (Waterstradt, 2007, S. 5–6). In der heutigen Zeit wird vermehrt von «neuen Medien» gesprochen. Bei der Definition von neuen Medien gibt es Überschneidungen von Sekundär- und Tertiärmedien. Neue Medien sind alle elektronischen Geräte wie Fernseher, Smartphone, Computer oder Tablets, die den Nutzenden einen Internetzugang und unterschiedliche Informations- sowie Interaktionsmöglichkeiten bieten. Sie ermöglichen die individuelle Nutzung und bieten einen persönlichen, situativen Gestaltungsrahmen (Waterstradt, 2007, S. 6).

In der Literatur und Wissenschaft wird vermehrt von digitalen Medien gesprochen. Die Begriffe «digitale Medien» und «neue Medien» werden synonym verwendet. Die unterschiedlichen Formen digitaler Medien nehmen in der Gesellschaft einen wichtigen Platz ein und sind für viele Menschen ein stetiger Alltagsbegleiter (Eichenberger & Auersperg, 2018, S. 133).

Die dominante Existenz der elektronischen Geräte lässt sich durch unterschiedliche Studien beweisen. Laut der MIKE-Studie verfügen 95 Prozent der befragten Schweizer Haushalte über ein Smartphone sowie einen Fernseher (Waller et al., 2019, S. 23). Ein Internetzugang sowie der Besitz eines Laptops sind ebenfalls in den meisten Familien normal. Im Vergleich zur Schweiz zeigt die miniKIM-Studie, dass sogar 97 Prozent der deutschen Haushalte mindestens ein Smartphone sowie Fernseher besitzen. Zudem hat jeder deutsche Haushalt einen Internetzugang (Kieninger et al., 2021, S. 5). Laut diesen Fakten ist im Jahr 2022 das Aufwachsen mit digitalen Medien nichts Ungewöhnliches mehr. Die Kinder wachsen mit einer grossen Bandbreite an digitalen Medien auf und hinterfragen ihre Nutzung dabei selten. Dieses Nutzungsverhalten ist selbstverständlich und hat einen eminenten Einfluss auf die kindliche Entwicklung (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 7). Die Auswirkungen dieses Mediennutzungsverhaltens von Kindern zwischen drei und sechs Jahren wird im Kapitel 3.3 genauer erläutert.

3.2. Medienkonsum in der frühen Kindheit

«Digital Natives» oder «Generation Alpha» werden die Kinder genannt, welche bereits als Kleinkinder mit einer grossen Menge an unterschiedlichen digitalen Medien aufwachsen (Schnetzer, 2022; Hurrelmann, 2021, S. 19). Die Kinder, welche zwischen den Jahren 2010 und 2024 geboren wurden oder werden, gehören zur Generation Alpha dazu. Kinder dieser Generation sind die ersten, die bereits im Kleinkindalter das Smartphones nutzen (Schnetzer, 2022). Für einen Digital Native gehört das tägliche Fernsehen, das Spielen mit dem Smartphone und Tablet als fester Bestandteil zum normalen Tagesablauf (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 7).

Wie bereits in Kapitel zwei erwähnt, müssen die Heranwachsenden in der Kindheit unterschiedliche Entwicklungs- und Bewältigungsaufgaben meistern. Waterstradt (2007) erläutert, dass Kinder im Vorschulalter bis zum sechsten Altersjahr nebst dem Schlafen, Essen oder sonstigen Alltagstätigkeiten mehrere Stunden in der Woche mit Spielen verbringen (S. 27). Das Spiel bietet die Möglichkeit, Wünsche zu verwirklichen, andere Rollen einzunehmen, eigene Regeln aufzustellen und sich für einen Moment von der Erwachsenenwelt unabhängig zu fühlen (Eichenberg & Auersperg, S. 60). Insbesondere dient den Kindern das Spiel als Bewältigungsstrategie (ebd.). Daneben wird das Spiel in der Kindheit als entwicklungsfördernd bezeichnet, wodurch Kinder ihre Probleme besser verarbeiten und bewältigen können (Waterstradt, 2007, S. 24). Rückblickend auf die Spielentwicklung erweist sich das Spiel als wichtige Komponente für die körperliche und kognitive Entwicklung. Durch die Aneignung der Spielkompetenzen und das Verständnis zum Spiel lernt das Kind, die Spielwelt von der realen Welt zu unterscheiden (Fritz, 2004, S. 107). In der medialen Welt kann das Kind seine Fantasien ausüben und abgelöst von seinem sozialen Umfeld eigene Erfahrungen machen (Waterstradt, 2007, S. 26). Kinder nutzen digitale Medien hauptsächlich zum Spielen, um zu entspannen, um etwas zu lernen, zur Ablenkung, damit sie sich nicht allein fühlen oder aus purer Gewohnheit und Langeweile/Zeitvertreib (Waterstradt, 2007, S. 36).

Wie bereits beschrieben, ist in der heutigen Zeit die Medianausstattung in familiären Haushalten vielfältig und das Aufwachsen findet in einem stark digitalisierten Alltag statt (Hurrelmann, 2021, S. 20). Der tägliche Gebrauch von Smartphone und Internet ist bei den Erwachsenen selbstverständlich (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 49).

Bereits vor dem Kindergartenalter sind Kinder daran interessiert, die täglichen Tätigkeiten der Erwachsenen nachzuahmen und sehen ihre Eltern oder Geschwister als erste Vorbilder. Die Kinder übernehmen die Verhaltensmuster und Lebensstrukturen ihrer Eltern (Lernen am Modell) und somit ist die grosse Neugier an den technischen Lebensbegleitern kein Wunder. (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 135). Die blinkenden Lichter sowie die schrillen Geräusche der digitalen Medien machen den Kindern Spass und animieren sie zum Spielen (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 49). Ergebnisse der miniKIM-Studie zeigen, dass Kinder zwischen zwei und drei Jahren erste digitale Spielerfahrungen machen. Dazu gehört vor allem das Spielen am Smartphone (Kieninger et al., 2021, S. 31).

Hurrelmann (2021) erläutert, dass vor allem die Smartphones eine Wichtigkeit im alltäglichen Leben der Kinder einnehmen und diese prägend für die kindliche Entwicklung sind (S. 12). Laut der miniKIM-Studie besitzen rund vier Prozent der befragten Kinder zwischen zwei und fünf Jahren ein eigenes Smartphone. In diesem Alter nutzen die Kinder das Smartphone mindestens ein- bis mehrmals pro Woche (Kieninger et al., 2021, S. 29). In der Schweiz sowie in Deutschland ist für die Kinder nebst dem Smartphone auch der Fernseher ein wichtiges Medium. Tägliches Fernsehen gehört zum normalen Tagesablauf dazu. Die miniKIM-Studie zeigt, dass bereits die Zwei- bis Dreijährigen durchschnittlich eine halbe Stunde täglich vor dem Fernsehgerät sitzen (Kieninger et al., 2021, S. 14). Zudem spielen über 40 Prozent der befragten Kinder zwischen zwei und fünf Jahren regelmässig Spiele an Smartphone, Tablet oder Computer (Kieninger et al., 2021, S. 31). Die Mediennutzung der Kinder unterscheidet sich aufgrund der familiären Lebenslagen. Aus der MIKE-Studie wird ersichtlich, dass Kinder mit Migrationshintergrund oder Kinder aus sozioökonomisch schwächeren Familien längere Mediennutzungszeiten aufweisen als Kinder aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status (Waller et al., 2019, S. 37). Die Ergebnisse aus der MIKE-Studie (2019) beweisen, dass je höher das Bildungsniveau oder der sozioökonomische Status der Eltern ist, desto weniger Zeit verbringen die Kinder vor dem Fernseher (Waller et al., 2019, S. 37).

Paus-Hasebrink (2022) erläutert, dass die oft genannten «Digital Natives»-Kinder trotz der grossen Präsenz von digitalen Medien einen moderaten Medienumgang aufweisen (S. 788). Den Kindern ist die Abwechslung zwischen digitaler Unterhaltung und nicht-digitalen Aktivitäten wichtig. Die elektronischen Geräte verwenden die Kinder meist für individuelle Zwecke und hauptsächlich als Zeitvertreib (Paus-Hasebrink, 2022, S. 788).

Mit dem Diskurs der zunehmenden Digitalisierung geht auch der Gedanke über die positive und negative Wirkung der digitalen Medien einher (Waterstradt, 2007, S. 34).

3.3. Positive und negative Auswirkungen des Medienkonsums

Die Gesellschaft und insbesondere die Kinder werden stark von den digitalen Medien beeinflusst. Besonders die Kommunikation sowie der Unterhaltungs- und Informationsfluss werden davon geprägt (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 8). Die stetig neuen digitalisierten Informationstechniken verändern die Wahrnehmungsempfindungen sowie die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Wie bereits erwähnt, hat das Smartphone einen grossen Einfluss. Es gilt bereits als fester Bestandteil im Leben der Kinder. (Hurrelmann, 2021, S. 12).

Es besteht die Gefahr, dass Kinder, welche vermehrt allein digitale Medien nutzen, auf unverständliche Inhalte treffen und diese anschliessend nicht verarbeiten oder mit ihren Eltern besprechen können (Hurrelmann, 2021, S. 13). Aus diesem Grund müssen Eltern einerseits die Altersempfehlungen bei digitalen Spielen oder Fernsehinhalten beachten und sich andererseits für die Inhalte interessieren (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 23). Altersgerechte Kindersendungen oder Apps werden heutzutage immer mehr für die Bildung und Kompetenzförderung eingesetzt. Bereits im Kindergarten werden digitale Angebote geschaffen (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 49). Mittels Internetseiten oder Serious Games werden den Kindern im Bildungswesen neue Lernangebote geschaffen (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 60). Kinder, die früh einen kritischen Medienumgang erlernen, erleben vermehrt eine positive Wirkung auf ihre Entwicklung. Zudem verbessert ein kompetenter Medienumgang die Chance zu einer bewussteren Medienkompetenz im Jugendalter (Waterstradt, 2007, S. 75).

Die Sprache und das Lesen sind wichtige Komponenten der menschlichen Entwicklung. (Waterstradt, 2007, S. 65). (Bilder)-Bücher sind laut der miniKIM-Studie für Kindern unter vier Jahren ein wichtiges Medium. Das Interesse nimmt aber mit zunehmendem Alter rasant ab (Kieninger et al., 2021, S. 17). Das Desinteresse an Büchern führt dazu, dass Kinder im Grundschulalter schlechter lesen und sich öfter mit digitalen Medien wie zum Beispiel Hörbüchern oder Filmen beschäftigen (Waterstradt, 2007, S. 66).

Die Wichtigkeit der Sprache nimmt durch die zunehmende Digitalisierung nicht ab, sondern wird als Grundvoraussetzung zur Nutzung digitaler Medien gedeutet (Waterstradt, 2007, S. 65). Die digitale Informationsvermittlung und Kommunikation fordern den Umgang mit der Sprache, wobei die Beherrschung von Lesen und Schreiben wichtige Schlüsselqualifikationen sind (Waterstradt, 2007, S. 66). Die Kleinkinder eignen sich mit wenig Aufwand digitale Fähigkeiten selbst an. Die optimale Aneignung von Medienkompetenzen ist jedoch durch die kognitive Entwicklung des Kleinkindes begrenzt möglich (Waterstradt, 2007, S. 66.). Für die Förderung der Sprachentwicklung sowie der kognitiven Entwicklung ist das Lesen unumstritten und dafür kann kein vergleichbares Mittel eingesetzt werden (Waterstradt, 2007, S. 68).

Die unterschiedlichen Lebensbereiche, wie beispielsweise das Spielen und Lernen, werden durch die digitalen Medien verändert (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 58).

Die tägliche Mediennutzung ist für Kinder der heutigen Generation selbstverständlich und der Spassfaktor steht im Vordergrund (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 58). Aufgrund der frühen Mediennutzung entwickeln die Kinder bereits im Kleinkindalter eigene Strategien und Verhaltensmuster im Umgang mit digitalen Medien. Die Kinder, welche als Digital Natives bezeichnet werden, sind im Umgang mit Medien gegenüber ihren Eltern meist mindestens einen Schritt voraus und sind sich den Gefahren kaum bewusst (Eichenberg & Auersperg, S. 7).

Die Gesundheit, die Psyche und das Sozialverhalten der Kinder sind am häufigsten von negativen Auswirkungen betroffen. Der zunehmende Medienkonsum führt dazu, dass der Spiel- und Bewegungsraum der Kinder vernachlässigt wird. Das Spielen im Freien wird zunehmend unattraktiv und die Kinder sitzen vermehrt vor der Konsole (Waterstradt, 2007, S. 70–71). Largo (2020a) erläutert, dass Kinder, welche nicht genügend Bewegung im Freien erleben, vermehrt unruhig und störend sind. Sie können ihren Bewegungsdrang nicht ausreichend befriedigen und werden dann schnell als hyperaktiv bezeichnet (S. 177). Der Bewegungsmangel in der Kindheit kann zu erhöhter Gewichtszunahme, fehlerhafter Körperhaltung und schwacher Gesundheit führen (Waterstradt, 2007, S. 71). Ergebnisse zeigen, dass Kinder, welche täglich fernsehen oder gamen, ein grösseres Risiko für Übergewicht haben, als Kinder, die kaum digitale Medien nutzen. Eine bewegungsarme Freizeit in der Kindheit führt im Erwachsenenalter vermehrt zu Diabetes, Bluthochdruck und allgemein zu einem schlechteren Gesundheitszustand (Waterstradt, 2007, S. 72–73).

Demzufolge hat der Bewegungsmangel auch eine negative Auswirkung auf die sozialen und beruflichen Lebensbereiche (Waterstradt, 2007, S. 72–73). Aus diesem Grund ist die Bewegung im Freien für Kinder zwischen zwei und fünf Jahren unabdingbar, damit sie ihre motorischen Fähigkeiten entwickeln und sich Herausforderungen wie zum Beispiel Fahrradfahren stellen können (Largo, 2020a, S. 177). Das gemeinsame Spielen in Gruppen leistet für das Kind einen wichtigen Beitrag zur Sozialisation (Largo, 2020b, S. 285). Diesbezüglich ist es für Kinder wichtig, draussen zu spielen, gegeneinander anzutreten und sich untereinander zu messen (ebd.).

Weiter haben verschiedene Forschungsansätze herausgefunden, dass die Wirkung digitaler Medien die Wahrnehmung, Emotionen und das Verhalten der Kinder verändern. Die Intensität der Auswirkung ist einerseits abhängig vom Medium und andererseits von den Lebensumständen der Familie (Waterstradt, 2007, S. 74). Kinder, welche mehreren Risikofaktoren ausgesetzt sind, weisen vermehrt negative Auswirkungen auf (ebd.). In Bezug auf das Mediennutzungsverhalten aus Kapitel 3.2 kann ein Zusammenhang gemacht werden zwischen der Nutzung und der Wirkung von Medien. Das heisst, je schlechter der soziale Status einer Familie ist, desto häufiger nutzen Kinder unkontrolliert digitale Medien. Die selbstständige Nutzung kann für ein Kleinkind ein Risiko sein und dementsprechend mehr negative Auswirkungen auf seine Entwicklung haben. Mögliche Auswirkungen können aggressives Verhalten, körperliche und motorische Defizite, Desinteresse am Lesen und gesundheitliche Schäden sein (Waterstradt, 2007, S. 75).

Für Kinder birgt der frühe Medienkonsum viele positive und negative Aspekte. In den folgenden Abschnitten werden die expliziten Auswirkungen von Smartphone, Computer und Fernseher beleuchtet.

3.3.1. Auswirkungen von Fernsehen

Laut der MIKE-Studie schauen 81 Prozent der in der Schweiz lebenden Kinder regelmässig Fernsehen (Waller et al., 2019, S. 31). Das tägliche Fernsehen wird schon seit Jahren öffentlich diskutiert und als entwicklungsgefährdendes Angebot angesehen (Largo, 2020a, S. 343). In vielen Familien spielt der Fernseher eine wichtige Rolle und gehört zum normalen Tagesablauf. Gemeinsames Fernsehen dient als familiäres Zusammensein oder als Ritual vor dem Zu-Bett-Gehen (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 21). Der Fernseher vermittelt eine Vielzahl von Informationen und ist eine praktische Unterhaltungsquelle (Klumpp, 2008, S. 195).

Kleinkinder werden oft von ihren Eltern vor den Fernseher gesetzt, nicht zur Förderung, sondern zur Beschäftigung. In Mitteleuropa werden die Kinder durchschnittlich drei Stunden am Tag vom Fernseher unterhalten (Largo, 2020a, S. 346). Bei Kindern, welche bereits mit drei Jahren ein eigenes Fernsehgerät besitzen, besteht die Gefahr der unkontrollierten Nutzung und die Eltern haben die Zeit kaum unter Kontrolle (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 49). Die unkontrollierte Fernsehnutzung kann für ein Kind als Risiko gedeutet werden. Wie bereits in Kapitel 3.3 erwähnt, können die Kinder auf nicht altersgerechte Inhalte stossen und diese nicht mit ihren Eltern besprechen (Hurrelmann, 2021, S. 13). Nicht altersgerechte Fernsehinhalte können bei den Kindern zu Ängsten oder Stimmungsschwankungen führen (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 50–51). Besonders die kognitive Entwicklung von Kindern unter drei Jahren wird vom zu frühen und zu viel Fernsehen geschädigt. Die Kinder leiden vermehrt an Aufmerksamkeitsstörungen, Störungen der Sprachentwicklung und haben Lernschwierigkeiten (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 51). Wie in Kapitel 3.2. erwähnt, erachten Kinder ihre Eltern als erste Vorbilder.

Das tägliche Fernsehen führt zur Ablösung der Vorbildrolle, wodurch Filmfiguren immer mehr an Vorbildfunktionen gewinnen (Röll, 2010, S. 27). Ein altersgerechter guter Film kann lernreich sein, ersetzt aber keine wesentlichen Erfahrungen in der realen Welt (Largo, 2020a, S. 347). Grundsätzlich ist die Fernsehnutzung für Kinder nicht nur als Gefahr zu werten, sondern auch als lernreich und motivierend (Waller et al., 2019, S. 55). Largo (2020a) schlägt vor, dass Kinder mit anderen Kindern zusammen Filme schauen sollten, damit sie Möglichkeit haben, darüber zu sprechen oder Geschichten nachzuspielen und das Gesehene so zu verarbeiten (S. 346). Wie bereits erwähnt, gibt es altersgerechte Fernsehinhalte, welche die Filmwirtschaft speziell für Kinder und deren Lebenswelt entwickelt. Mit der Einhaltung der Altersempfehlung sind Kinder weniger Gefahren ausgesetzt (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 23). Wenn Eltern mit ihren Kindern gemeinsam die Nutzungsdauer und die Fernsehinhalte thematisieren, erlernen die Kinder einen kompetenten und angemessenen Umgang mit dem Fernseher (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 22).

3.3.2. Auswirkungen von Smartphones

Das Smartphone entwickelt sich zum alltäglichen Lebensbegleiter und fordert die ständige Aufmerksamkeit von Jung bis Alt (Hurrelmann, 2021, S. 12). Wie bereits mehrmals erwähnt, ist das Smartphone für Kleinkinder ein beliebtes Medium.

Bei der Smartphone-Nutzung sind laut der miniKIM-Studie digitale Spiele sowie das Anschauen von Fotos und Videos die Haupttätigkeiten der Kinder (Kieninger et al., 2021, S. 29). Erste Spielerfahrungen machen Kinder durchschnittlich mit drei Jahren (ebd.). Für die Mehrheit der Kinder steht beim Verwenden von digitalen Medien das Spielen und der Spass im Vordergrund. Die Spiellust kann anhand von Serious Games gut zur Lernmotivation umgenutzt werden (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 58). Serious Games sind digitale Spiele für Kinder, welche spielerisch Lehr- und Lerninhalte vermitteln. Besonders das Smartphone und das Internet eignen sich für spielerische Lernmöglichkeiten (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 60). Kinder können mit Online Serious Games flexibel zu unterschiedlichen Themen Neues lernen und in ihrer Entwicklung gefördert werden. Digitale Spiele werden ebenfalls in der Psychotherapie bei Kindern mit Angststörungen verwendet (ebd.).

Unzählige Studien untersuchen den Zusammenhang zwischen Smartphone-Nutzung und gesundheitsschädigenden Auswirkungen. Es werden Vermutungen gestellt, dass die elektromagnetische Strahlung einen Einfluss auf die körperliche und psychische Entwicklung und besonders auf die Schlafqualität der Menschen hat (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 20).

Die Ergebnisse zu diesen Auswirkungen sind jedoch uneindeutig und müssen zuerst als Langzeituntersuchungen erforscht werden (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 20).

3.3.3. Auswirkungen von Computern

Der Computer ist für Kinder zu einem bedeutungsvollen Unterhaltungsgerät geworden (Klumpp, 2008, S. 187). Erste Computererfahrungen machen Kinder bereits mit drei Jahren (Kieninger et al., 2021, S. 34). Dabei sind kostenfreie Videoportale wie YouTube und Internetseiten mit digitalen Spielen beliebte Computerplattformen (Kieninger et al., 2021, S. 9). Digitale Spiele können bei unkontrollierter Nutzung für Kleinkinder physische und psychische Folgen haben. Die Kinder sind motiviert, Wettkämpfe am Computer gegen andere Personen zu spielen und ersetzen damit körperliche Sportaktivitäten. Durch das passive Spielen weisen die Kinder vermehrt motorische Rückschritte auf und leiden öfter an körperlichen Beschwerden (Klumpp, 2008, S. 187). Eine unbegrenzte Spielzeit mit dem Computer führt vermehrt zu Stresssituationen und Schlafstörungen. Weitere Folgen von längerfristigem Spielen am Computer sind Konzentrations- und Leistungsverlust. Vor allem gewalttätige Inhalte werden als Risiko gesehen (Waterstradt, 2007, S. 49–50).

Das konstante Nutzen von gewalttätigen Games oder Videos kann das Verhalten eines Kindes beeinflussen und sogar zu erhöhter Aggression führen (Waterstradt, 2007, S. 49–50).

Nebst den Gefahren von Computer und Internet sieht ein Grossteil der befragten erziehungsberechtigten Personen den Computer und das Internet als Chance (Kieninger et al., 2021, S. 34). Computerspiele und das Internet werden inzwischen täglich verwendet. Mittels kinderfreundlicher Internetseiten oder Games können Kinder spielerisch lernen und sich Wissen aneignen (Kieninger et al., 2021, S. 34). Laut Eichenberg und Auersperg (2018) ist die frühe Auseinandersetzung mit dem Computer wichtig, um erste Erfahrungen im Umgang mit dem Internet zu machen (S. 70). Anhand des Internets lernen die Kinder, sich über Personen oder Themen zu informieren. Die frühe Auseinandersetzung mit dem Internet verhilft im späteren Alter dazu, sich mit anderen Personen oder Problemen objektiver und differenzierter auseinanderzusetzen (Eichenberger & Auersperg, 2018, S. 70). Weiter kann die frühe Computernutzung positiv auf die Sozialkompetenz der Kinder wirken. Zahlreiche Plattformen ermöglichen den Kindern, unabhängig von Distanz und Lebensbereich mit anderen Kindern oder Familienangehörigen den Kontakt zu pflegen (Eichenberger & Auersperg, 2018, S. 70).

3.4. Zusammenfassung

Die Medien haben sich in den letzten Jahren stark verändert und an Bedeutung gewonnen (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 7). Über 90 Prozent der Haushalte in der Schweiz und in Deutschland sind mit einer Vielzahl von digitalen Medien ausgestattet. Unter digitalen Medien werden alle technischen Geräte wie zum Beispiel Fernseher, Smartphone oder Computer verstanden, die zur Informations- oder Kommunikationsvermittlung dienen (Waterstradt, 2007, S. 6). Kinder, welche zwischen dem Jahr 2010 und 2024 geboren wurden und werden, gehören zur Generation Alpha. Das Aufwachsen in dieser Generation ist stark von den digitalen Medien geprägt und die kindliche Entwicklung findet in einer komplett digitalisierten Umwelt statt (Hurrelmann, 2021, S. 12). Kinder der Generation Alpha werden auch als «Digital Natives» bezeichnet und sind im Gegensatz zu ihren Eltern mit digitalen Medien aufgewachsen. Diese Kinder beobachten bereits im Kleinkindalter die tägliche Mediennutzung bei ihren Eltern und adaptieren dieses Verhalten im Spiel (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 135). Das grosse Interesse der Kinder an den technischen Geräten ist somit nicht erstaunlich (ebd.) Ergebnisse aus der miniKIM-Studie zeigen, dass Kinder bereits zwischen zwei und drei Jahren erste Erfahrungen mit digitalen Medien machen (Kieninger et al., 2021, S. 22).

Diese frühe Medienerfahrungen wirft die Frage auf, welche Auswirkungen der frühe Medienkonsum auf die kindliche Entwicklung hat. In diesem Kapitel wurde ersichtlich, dass sich die Möglichkeiten und Herausforderungen der digitalen Medien zweiseitig gestalten. Einerseits steigen die digitalisierten Angebote rasant an, wodurch es individuellere Möglichkeiten für die Entwicklung und Bildung gibt. Auf der anderen Seite ist der Verlust von Sicherheit und Kontrolle bei den Eltern gross (Waterstradt, 2007, S. 32).

Anhand der Literatur stellten die Autorinnen fest, dass das Mediennutzungsverhalten und die Auswirkungen in der Kindheit vom familiären Alltag und den elterlichen Ressourcen und insbesondere vom sozioökonomischen Status abhängig sind (Waterstradt, 2007, S. 33).

In Anbetracht der in Kapitel 3.3 aufgeführten Auswirkungen ist zu erläutern, dass sich der Einfluss von digitalen Medien in der Kindheit unterschiedlich gestaltet. Vorwiegend haben digitale Medien einen Einfluss auf die Wahrnehmung, die Emotionen und das soziale Verhalten der Kinder (Waterstradt, 2007, S. 74) Durch den unkontrollierten Medienkonsum leiden die Kinder vermehrt unter schwerwiegenden psychischen und physischen Auswirkungen (Waterstradt, 2007, S. 70).

Ein verheerendes Risiko zieht der Bewegungsmangel nach sich (Waterstradt, 2007, S. 71). Die grosse Bewegungsarmut in der Kindheit kann bis in das Erwachsenenalter negative Folgen für die Gesundheit haben (Waterstradt, 2007, S. 71).

Die grosse Begeisterung der Kleinkinder für digitalen Medien soll als Chance für die Bildung und Entwicklungsförderung angesehen werden. Neue Anwendungsmöglichkeiten wie Internetseiten oder digitale Spiele können Kinder auf spielerische Weise zum Lernen motivieren (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 58). Damit die Kinder einen kompetenten Medienumgang erlernen und Informationen aus Filmen oder Videos adäquat verarbeiten können, braucht es die Unterstützung der Eltern (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 23). Aus diesem Grund sind die Medienkompetenzförderung, die Begleitung der Eltern und die Einhaltung der Altersempfehlungen unabdingbar (ebd.). In den nachfolgenden Kapiteln wird einerseits auf die Wichtigkeit des Medienkompetenzerwerbs hingewiesen und andererseits werden Handlungsmöglichkeiten zur Medienkompetenzförderung für Eltern und Erziehungsberechtigte aufgezeigt.

4. Umgang mit digitalen Medien

Wie aus Kapitel zwei ersichtlich wird, entwickeln Kinder im frühkindlichen Alter viele Fähigkeiten und Kompetenzen. Die Kinder lernen schnell und haben den Drang, sich weiterzuentwickeln (Largo, 2020a, S. 16). Die digitalen Medien und ihre Auswirkungen haben einen grossen Einfluss auf die kindliche Lebenswelt und Entwicklung. Aus diesem Grund erläutern die Autorinnen in Kapitel vier die Wichtigkeit des Medienkompetenzerwerbs. Die Eltern und der Kindergarten werden für die Kompetenzentwicklung besonders bei der Medienkompetenzförderung als wichtige Förderinstanzen angesehen. (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 29).

4.1. Aneignung von (Medien-)Kompetenzen

Laut Largo (2020b) werden die Fähigkeiten in der kindlichen Entwicklung in acht Kompetenzbereiche (motorische, körperliche, soziale, sprachliche, musikalische, figuralräumliche, logisch mathematische, zeitlich planerische) unterteilt (S. 210). Das Zusammenspiel der Kompetenzen ermöglicht dem Kind das Denken und Handeln und ist die Grundvoraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe (Largo, 2020b, S. 211).

Der Begriff «Kompetenzen» meint die Ansammlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche für das gesellschaftliche Leben entscheidend sind (Schneider & Lindenberger, 2018, S. 803). Laut Largo (2020b) sind Fähigkeiten angeboren und Fertigkeiten erwirbt das Kind durch Erfahrungen und Nachahmungen (S. 285). Bereits im frühkindlichen Alter werden grundlegende Kompetenzen und Eigenschaften erworben, welche für die persönliche Entwicklung wichtig sind (Hurrelmann, 2021, S. 13). Das Kind ist grundsätzlich neugierig, bewegungsfreudig und will seine Fähigkeiten und Kompetenzen weiterentwickeln (Largo, 2020a, S. 175). So will das Kind aus den ersten gelungenen Schritten schnell neue Vorwärtsbewegungen wie Rennen oder Hüpfen lernen (Largo, 2020a, S. 169). Das Bedürfnis, sich zu bewegen sowie die motorischen Fähigkeiten auszuleben, ist im Alter zwischen zwei und fünf Jahren natürlich und soll für die erfolgreiche kindliche Entwicklung nicht unterdrückt werden (Largo, 2020a, S. 175). Kleine Wohnungen, nicht genügend Freiraum oder zu viel Zeit vor dem Fernseher führen zu erhöhtem Bewegungsmangel in der Kindheit und zu gesundheitsschädlichen Folgen in der Entwicklung (Largo, 2020a, 176).

Ob und wie Kinder ihre Fähigkeiten ausleben und die notwendigen Fertigkeiten aneignen können, hängt von den Erfahrungen ab, die Kinder machen können (Largo, 2020b, S. 211–212). Eltern, Erziehungsberechtigte und auch pädagogische Fachkräfte sind wichtige Wegbegleiter der Kinder und haben die Aufgabe, die körperlichen und psychischen Bedürfnisse der Kinder zu befriedigen. Eine weitere Aufgabe liegt darin, den Kindern die Umgebung so zu gestalten, dass sie entwicklungsfördernde Erfahrungen machen und sich Kompetenzen aneignen können (Largo, 2020b, S. 106–107).

Seit der fortgeschrittenen Digitalisierung sind der Familienalltag und das Aufwachsen immer mehr von den digitalen Medien beeinflusst. Die Haushalte und vermehrt die Kinderzimmer sind mit einer Vielzahl an digitalen Medien ausgestattet. Das Aufwachsen in der digitalen Welt bedeutet aber nicht, dass ein Kind automatisch einen kompetenten Medienumgang besitzt (Roboom, 2022, S. 831–833). In Kapitel drei werden die Auswirkungen von digitalen Medien auf die kindliche Entwicklung beschrieben und dort auf die Wichtigkeit eines kompetenten Umgangs mit digitalen Medien hingewiesen. Laut Eichenberg und Auersperg (2018) verlangt ein kompetenter Medienumgang folgende drei Fähigkeitsbereiche: Wissen, Bewerten und Handeln (S. 28). Einhergehend mit dem Aneignen von funktionalem und instrumentalem Wissen wird die Fähigkeit, relevante Inhalte zu beurteilen, zu filtern und die digitalen Medien verantwortungsbewusst anzuwenden, benötigt (ebd.). Kinder wachsen heutzutage mit einer viel grösseren Palette an unterschiedlichen digitalen Medien auf als alle Generationen vor ihnen (Nieding & Ohler, 2018, S. 730). Die Vielfältigkeit und Komplexität der Medienlandschaft kann für Kinder im Vorschulalter problematisch sein (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 27). Das heisst, je komplexer die digitalen Medien sind, desto mehr Kompetenzen muss ein Kind aufweisen. Medienkompetenz ist nichts, was ein Kind von Geburt an hat, sondern sollte als Schutz vor emotionaler und kognitiver Überforderung im Verlauf der Entwicklung erlernt werden (Nieding & Ohler, 2018, S. 730).

Gemäss Nieding und Ohler (2018) erlernen Kinder bis zum Schuleintritt einen Teil der Medienkompetenz durch das Verständnis von medialen Zeichensystemen (S. 731). Das bedeutet, das Kind ist sich bewusst, dass ein Medium (Bild oder Film) etwas anderes repräsentieren kann (ebd.). Für Nieding und Ohler (2008) ist die mediale Zeichenkompetenz der wichtigste Teil der Medienkompetenz (S. 731).

Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren können jedoch bei Filminhalten noch keine Unterscheidungen zwischen realen und fiktiven Inhalten machen (Nieding & Ohler, 2018, S. 733). Die Fähigkeit zur Unterscheidung von Realität und Fiktion ist ein weiterer wichtiger Teil der Medienkompetenz (ebd.).

Unter dem Begriff Medienkompetenz wird zudem die Beherrschung von technischen Fertigkeiten verstanden sowie die Fähigkeit zur kritischen Nutzung. Das eigene Medienverhalten zu reflektieren und sich damit auseinanderzusetzen, ist ebenfalls ein essenzieller Teil der Medienkompetenz (Eichenberg & Auersperg, S. 133). Laut Eichenberg und Auersperg (2018) bedeutet Medienkompetenz, die Fähigkeit zu besitzen, digitale Angebote bewusst einzuordnen, deren Konsequenzen einzuschätzen und verantwortungsvoll damit umzugehen (S. 27).

Für die komplette Erlernung aller wichtigen Fähigkeiten benötigt der Mensch circa zwanzig Jahre und ist auf die Unterstützung der Eltern angewiesen (Largo, 2020b, S. 212). Im frühkindlichen Alter besitzen die Kinder noch nicht alle wichtigen Fertigkeiten, welche die Medienkompetenz voraussetzt. Erst im Jugend- und Erwachsenenalter entwickelt sich ein vertieftes Verständnis von medialen Inhalten und die Möglichkeit, sich kritisch damit auseinanderzusetzen (Nieding & Ohler, 2018, S. 731). Somit ist klar, dass Kinder sich die Medienkompetenz nicht selbst aneignen können. Aus diesem Grund haben die Eltern gegenüber ihren Kindern die Pflicht, diese zu vermitteln und zu fördern (Kieninger et al., 2021, S. 34). Für die Medienkompetenzförderung bei Kindern definiert das Bundesamt für Sozialversicherungen (ohne Datum) nebst den Familien auch Kinderbetreuungsangebote sowie sozialpädagogische Institutionen als wichtige Orte. Röhl (2010) erachtet Eltern sowie pädagogische Fachkräfte als wertvolle Unterstützungsinstanzen. Sie helfen den Kindern, selbstständig Medienerfahrungen zu machen, um Risiken besser bewältigen zu können (S. 35). Die Medienkompetenzförderung kann als gesamtgesellschaftliche Aufgabe gesehen werden (Waterstradt, 2007, S. 81). Informelle Lernorte wie Kindergarten und Schule oder Erfahrungsorte im familiären oder institutionellen Kontext sind für den Erwerb von Medienkompetenzen wichtig (ebd.). Klumpp (2008) erwähnt ebenfalls, dass alle Erziehungsinstanzen für die Medienkompetenzvermittlung gefordert sind (S. 188). Dies betrifft nicht nur die Eltern oder familiäre Bezugspersonen, sondern auch pädagogische Fachpersonen haben im Erziehungsprozess eine wichtige Vorbildfunktion (Klumpp, 2008, S. 189).

Anhand der frühen Auseinandersetzung mit dem richtigen Medienumgang wird den Kindern bewusst, die digitalen Medien nicht nur zum Spielen, sondern als hilfreiches Werkzeug zu nutzen (Klumpp, 2008, S. 189).

In den folgenden Unterkapiteln wird die Medienkompetenzförderung in Bezug auf die Eltern und den Kindergarten genauer betrachtet.

4.1.1. Medienkompetenzförderung durch elterliche Begleitung

Die Eltern sind in den ersten Lebensjahren der Kinder die wichtigsten Bezugspersonen und übernehmen eine wichtige Vorbildfunktion (Largo, 2020b, S. 137). Die Eltern haben gegenüber ihren Kindern die Aufgabe, Fertigkeiten und Wissen zu vermitteln und die Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern (ebd.).

Die miniKIM-Studie zeigt, dass bei den Erwachsenen die tägliche Internetnutzung und das Fernsehen zum Alltag gehören (Kieninger et al., 2020, S. 39). Die selbstverständliche und tägliche Mediennutzung der Eltern ist ein Grund, wieso Kinder bereits früh Erfahrungen mit digitalen Medien machen (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 27). Die Kinder übernehmen das Medienverhalten ihrer Eltern und wissen schnell, wie die technischen Geräte zu bedienen sind. Die rasche Aufnahmefähigkeit der Kinder führt dazu, dass sie den Eltern oft einen Schritt voraus sind (ebd.). Die Eltern haben jedoch aufgrund ihrer Lebenserfahrungen mehr Wissen über die Nutzung und mögliche Konsequenzen. Diese können sie bei der Medienkompetenzförderung ihren Kindern weitergeben (Klumpp, 2008, S. 194).

Weil sich das Mediennutzungsverhalten der Eltern bereits im Kleinkindalter bewusst und unbewusst in das Denkschema des Kindes einprägt, erachtet Klumpp (2008) einen kritischen und reflexiven Medienumgang der Eltern als unabdingbar (S. 202). Wichtig ist, dass Eltern ihren Kindern das Spielen mit digitalen Medien oder Fernsehen nicht verbieten, sondern einen gesunden Umgang aufzeigen und alternative Beschäftigungsmöglichkeiten anbieten (Klumpp, 2008, S. 204). Ein dauerhaft laufender Fernseher im Haushalt bietet den Kindern keine adäquate Möglichkeit, sich Medienkompetenzen anzueignen (ebd.). Das Hauptproblem für die fehlende Medienkompetenzvermittlung der Eltern ist die heutige Erziehungsgestaltung. Eltern sind häufig übermüdet und erschöpft von der Arbeit und setzen ihre Kinder vermehrt vor den Fernseher, um zur Ruhe zu kommen (Klumpp, 2008, S. 204).

Eichenberger und Auersperg (2018) plädieren darauf, dass Eltern die Verantwortung haben, ihren Kindern die Mediennutzung vertraut zu machen (S. 7). Die Vorbildfunktion der Eltern sowie das soziale und pädagogische Umfeld sind wichtige Träger für den Medienumgang der Kinder (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 28).

In der heutigen Zeit wird die Vermittlung von Medienkompetenzen als eine wichtige Fähigkeit und entscheidende Aufgabe der Eltern angesehen (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 7). Aus diesem Grund müssen Erwachsene die Besonderheiten und Gewohnheiten des Medienalltags kennen und sich selbst Medienkompetenzen aneignen. Anhand des Wissens können erziehungsberechtigte Personen die Problemfelder und Potenziale der digitalen Medien erkennen und kindergerecht vermitteln (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 8–9). Aus der miniKIM-Studie wurde ersichtlich, dass 81 Prozent der befragten Eltern sich selbst in der Pflicht sehen, ihren Kindern Medienkompetenzen zu vermitteln (Kieninger et al., 2018, S. 39). Wissen, Bewerten und Handeln sind die drei Hauptfähigkeiten von Medienkompetenz. Das Wissen allein reicht nicht, um Medienkompetenzen sinnvoll zu vermitteln. Sondern es bedingt auch, die Inhalte und Informationen zu analysieren und anzuwenden (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 133–134).

Die Medienkompetenzförderung bereitet vielen Erziehenden Schwierigkeiten, weil sich diese oft unsicher sind und das Gefühl haben, mit der Thematik zu wenig vertraut zu sein (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 29). Klumpp (2008) ist der Meinung, dass die heutige Elterngeneration ihre Computer- und Interneterfahrungen mit in die Erziehung einbinden sollen, weil diese Generation bereits von wertvollen Erfahrungen geprägt ist und viel Wissen über potenzielle Gefahren mitbringt (S. 194). Diese Eltern haben sich eigene Medienkompetenzen angeeignet und haben die Möglichkeit, die Medienfaszination der Kinder zu steuern und, wenn nötig, zu korrigieren (ebd.). Mittels Elternbildungsangeboten, Beratungsstellen sowie Internetplattformen können sich Eltern umfangreich über die gesamte Medienkompetenzförderung informieren und sich Tipps holen. Die Nationale Plattform zur Förderung von Medienkompetenzen vom Bundesamt für Sozialversicherung und der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaft (2019) bietet Eltern, Lehr- und Betreuungspersonen nötige Tipps und Möglichkeiten, sich zum Thema Medienkompetenz zu informieren (S. 3).

4.1.2. Digitale Medien im Kindergarten

Die Heranwachsenden werden bereits im Vorschulalter von den digitalen Medien geprägt und beobachten Erwachsene dabei, wie diese mit digitalen Techniken hantieren. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass die Kinder schon früh daran interessiert sind und bereits im Kindergarten digitale Angebote geschaffen werden (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 49). Laut Bostelmann und Fink (2018) zählen Bilder- und Hörbücher zu den wichtigsten Medien im Kindergarten (S. 11). Immer mehr Kindergärten integrieren die unterschiedlichen Arten von Medien in den Alltag und beschäftigen sich mit Fragen zu der Medienthematik (Bostelmann & Fink, 2018, S. 10).

Klumpp (2008) erwähnt, dass bereits in Kindergärten eine frühzeitige Bildungserziehung am Computer stattfinden muss (S. 195). Die rechtzeitige Medienkompetenzvermittlung im Kindergarten sei unbestritten und verhilft den Kindern, eine adäquate Mediennutzung zu erlernen (ebd.). Mit dem Lehrplan 21 ist heute die Medienkompetenzförderung fester Bestandteil des Unterrichts.

Laut Roboom (2022) können pädagogische Fachkräfte wichtige Unterstützungsmöglichkeiten bieten, so dass Kinder einen chancengerechteren Zugang zu einem sinnvollen und kritischen Medienumgang erhalten (S. 833). Für den Aufbau und das Erlernen eines Medienverständnisses brauchen Kinder die Möglichkeit, eigene Medienerlebnisse zu machen und diese in der Gruppe gemeinsam thematisieren zu können. Dazu schaffen pädagogische Fachkräfte mit ihrer offenen Haltung entsprechende Erfahrungsräume und integrieren Medien wie Tablets oder Digitalkameras als Werkzeug in den Kindergartenalltag (ebd.). Das Tablet kann im Kindergarten für spannende Bewegungsspiele, zur Sprachförderung oder sozialer Integration eingesetzt werden. Damit die Nutzung und die Förderung mit diesen verschiedenen Medien auch nachhaltig wirkt, müssen immer auch gemeinsame Reflexionsrunden mit den Kindern eingebaut werden. Der Einsatz von technischen Geräten dient zudem zur Erleichterung des Arbeitsalltages der Kindergärtner*innen (Bostelmann & Fink, 2018, S. 22).

Der tägliche Gebrauch von digitalen Medien und das grosse Interesse der Kinder soll für die Bildung ein Nutzen sein und zur Unterstützung dienen. Der Einbezug von digitalen Medien in Kindergärten oder Schulen wird als neues Anwendungsfeld für die Bildung betrachtet (Eichenberg & Auersperg, S. 60).

Mit digitalen Medien können spezifische Themen aufgegriffen werden oder Lerninhalte auf spielerische Weise vermittelt werden (Eichenberg & Auersperg, S. 44).

Als neue Lernmöglichkeiten werden sogenannte Serious Games angewendet. Serious Games sind altersentsprechende Onlinegames oder Lernapps, welche den Kindern spielerisch Lehr- und Lerninhalte vermitteln (Eichenberg & Auersperg, S. 61). Ein Beispiel für ein Online Serious Game ist die Lernapp «Playbrusch». Mit Hilfe dieser App können Kinder Putzaktivitäten spielen und auf spielerische Weise lernen, wie man zum Beispiel richtig Zähne putzt (Eichenberger & Auersperg, 2018, S. 61).

4.2. Zusammenfassung

Die Entwicklung aller Kompetenzen dauert beim Menschen etwa 20 Jahre. In dieser Zeit werden viele Fähigkeiten erworben und Fertigkeiten erlernt. Die wichtigsten Wegbegleiter in dieser Entwicklungszeit sind die Eltern. Die Eltern ermöglichen den Kindern den Raum zum Ausprobieren und bieten ihnen die nötige Unterstützung. Mit der zunehmenden Digitalisierung wurden auch die digitalen Medien immer wichtiger im Alltag der Kinder.

Die selbstverständliche und tägliche Mediennutzung der Eltern führt dazu, dass die Kinder dieses Verhalten nachahmen, die neuen technischen Entwicklungen schnell nutzbar machen und sich selbstständig den Umgang aneignen (Eichenberg & Auersperg, S. 27). Die Eltern müssen sich schon früh mit der Medienkompetenzförderung auseinandersetzen und sind gefordert, den Kindern einen kompetenten Medieumgang beizubringen (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 136). Der richtige Medieumgang ist abhängig von Komplexität und Vielfalt der Medien sowie dem individuellen Kompetenzprofil eines Kindes (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 27). So versteht sich, je komplexer die digitalen Medien sind, desto mehr Wissen und Fähigkeiten werden verlangt (ebd.). Ein Kind zwischen zwei bis sechs Jahren verfügt über zu wenige Fähigkeiten, um sich Medienkompetenz selbstständig anzueignen. Die Medienkompetenz verlangt einerseits den Umgang mit funktionalem und instrumentalem Wissen sowie die Fähigkeit, Informationen und relevante Inhalte zu analysieren und digitale Medien verantwortungsbewusst anzuwenden (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 28).

Damit ein Kind digitale Medien und die darin enthaltenen Inhalte verstehen kann, ist es darauf angewiesen, von seinen Eltern und Bezugspersonen bei ihrer Mediennutzung entsprechend begleitet zu werden (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 8).

Die Eltern der heutigen Generation haben bereits Erfahrungen mit dem Internet und Computer gemacht und sind sich über die Gefahren bewusst. Aus diesem Grund können sie bei den Kindern die Mediennutzung kontrollieren und steuern. Die Förderung von Medienkompetenzen fordert die Eltern zu einem kritischen und reflektiven Medienumgang. Die Kinder beobachten und adaptieren die Lebensstile sowie das Verhalten ihrer Erziehungsberechtigten. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Erziehungsberechtigte genügend und umfangreich über die Mediennutzungsformen informiert sind und über mögliche Gefahren aufgeklärt werden (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 136). Die Eltern können sich mit Hilfe von Elternbildungsangeboten oder Beratungsplattformen über die Förderung von Medienkompetenz informieren.

Nebst den Eltern werden immer mehr pädagogische Fachkräfte gefordert, die Medienkompetenz der Kinder zu fördern. Die Medien im Kindergartenalltag einzusetzen, gehört bei der heutigen Generation dazu. In den Kindergärten werden die unterschiedlichsten Medien eingesetzt. Beispielsweise kann das Tablet oder der Computer zur Sprachförderung eingesetzt werden. Sogenannte Serious Games dienen als neue Lernmöglichkeit im Alltag der Kinder. Serious Games sind Lernapps oder Onlinegames, die spielerisch Lehr- und Lerninhalte vermitteln (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 60).

Den Einsatz von digitalen Medien im Familien- oder Kindergartenalltag erachten die Autorinnen als positiv. Die Kinder können durch die Begleitung von Erwachsenen den richtigen Umgang mit digitalen Medien lernen. Zudem helfen die Lernapps als Unterstützung zur Erziehung und sorgen bei den Kindern für Lernspass.

Die Medienkompetenz ist bei vielen Eltern der heutigen Zeit bereits vorhanden. Diese Erfahrungen sollen die Eltern in die Erziehung einbringen. Medienkompetenzförderung ist in der heutigen Zeit unabdingbar.

Damit die Kinder bereits früh den Nutzen und den Umgang von digitalen Medien erlernen, ist der Einsatz von digitalen Medien nicht nur im Familienalltag wichtig, sondern auch im Kindergarten (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 60).

Eltern und Lehrpersonen müssen selbst Medienkompetenzen erwerben und sich ein umfangreiches Wissen zur Medienkompetenzförderung aneignen. Unterschiedliche Beratungsstellen, Bildungsangebote und Settings in der Sozialen Arbeit dienen zur Medienkompetenzförderung von Eltern, Lehr- und Betreuungspersonen. Damit den Kindern im frühkindlichen Alter ein kompetenter Medienumgang beigebracht werden kann, beleuchteten die Autorinnen in diesem Kapitel die Wichtigkeit des Medienkompetenzerwerbes und werden im nächsten Kapitel spezifische Handlungsmöglichkeiten für die Medienkompetenzförderung für Eltern betrachten.

5. Handlungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit

Die Autorinnen verknüpfen in diesem Kapitel das Wissen über die Auswirkungen von digitalen Medien auf die frühe Kindheit sowie die Wichtigkeit medialer Kompetenzen mit dem Auftrag der Sozialen Arbeit. Die frühe Kindheit spielt sich grösstenteils in der Familie ab, weshalb Handlungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit im Familiensystem herausgearbeitet werden. Wie im Kapitel 4.1.2 beschrieben, müssen nicht nur die Kinder Medienkompetenzen erwerben, sondern auch die Eltern. Deshalb liegt in diesem Kapitel der Fokus auf der Elternarbeit. Die Soziale Arbeit umfasst viele Arbeitssettings. Für eine Eingrenzung werden aus der Sozialarbeit und der Sozialpädagogik je ein Setting genauer beleuchtet und Handlungsmöglichkeiten für Professionelle der Schulsozialarbeit sowie der sozialpädagogischen Familienhilfe hergeleitet.

5.1. Auftrag der Sozialen Arbeit

Die Grundthematik dieser Bachelorarbeit ist die Entwicklung von Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren. Der Berufskodex der Sozialen Arbeit verpflichtet Professionelle der Sozialen Arbeit zur Förderung und Sicherstellung der Entwicklung von Menschen (AvenirSocial, 2010, S. 6). Zudem sollen Professionelle der Soziale Arbeit Menschen begleiten und unterstützen (ebd.). Die professionelle Unterstützung dient der Abmilderung und Behebung individueller sowie sozialer Probleme. Dieser pädagogische Auftrag der Profession soll für eine erfolgreiche Lebensbewältigung sorgen. Dafür sind direkte wie auch indirekte Hilfestellungen notwendig. Die finanzielle und materielle Unterstützung gehört zu den direkten Leistungen. Unter indirekter Hilfe werden Erziehung und Bildung verstanden (Hoffmann, 2010, S. 58–59). Die Soziale Arbeit bezieht sich auf Einschränkungen der Handlungsfähigkeit von Klient*innen in sozialkulturellen, sozialisationsbedingten, bildungsbedingten, materiellen, psychischen und physischen Bereichen. Durch die Entwicklung und Verbesserung der Handlungsfähigkeit erlernen Klient*innen, mit ihren Lebensbedingungen umzugehen und diese zu beeinflussen (Ritscher, 2002; zit. in Ritscher, 2006, S. 53). In Bezug auf die Handlungsmöglichkeiten, welche in dieser Bachelorarbeit herausgearbeitet werden, bezieht sich die professionelle Unterstützung insbesondere auf die Kompetenzerweiterung von Eltern mit drei- bis sechsjährigen Kleinkindern im Umgang mit digitalen Medien. Die Einschränkung der Handlungsfähigkeit betrifft laut Ritscher (2006) den Bereich der Bildung. In der Sozialen Arbeit gehört die Förderung von Bildung zum professionellen Auftrag. Sie ist eine indirekte Hilfeleistung (Hoffmann, 2010, S. 58).

Wie bereits erwähnt, gehören die digitalen Medien zur heutigen Lebenswelt dazu und ihre Rolle in den Bildungsprozessen wird immer prominenter (Lerche, 2010, S. 86). Medien und Bildung werden oft in Beziehung gesetzt, weshalb die Soziale Arbeit die Thematiken Bildungschancen und Bildungsbedarf betreffend Medien aufgreifen muss (ebd.). Wie in Kapitel vier erläutert, sind die Förderung und Entwicklung von Medienkompetenzen bei Kindern nicht nur die Aufgabe der Eltern, sondern auch die der pädagogischen Fachkräfte. Somit ist laut Waterstradt (2007) die Entwicklung von Medienkompetenzen ein Teil der Medienpädagogik (S. 76). Die Medienpädagogik zielt auf die Befähigung von Kindern und Jugendlichen im Umgang mit Medien. Anhand professioneller Unterstützung lernen die Kinder und Jugendlichen einerseits, digitale Angebote bewusst auszuwählen und diese zu bewerten. Andererseits hat die professionelle Unterstützung das Ziel, dass sich die Kinder und Jugendlichen selbst vor negativen Auswirkungen schützen können (Waterstradt, 2007, S. 76). Alle pädagogischen Tätigkeiten, welche sich mit der Theorie und Praxis von Medien beschäftigen, gehören zur Medienpädagogik. Das beinhaltet die Medienerziehung, Mediendidaktik, Medienkunde und Medienforschung (Waterstradt, 2007, S. 77). Das Ziel der Medienpädagogik kann somit als Aufgabenbereich in der Sozialen Arbeit gedeutet werden (Waterstradt, 2007, S. 83).

Wie die Kapitel drei und vier aufzeigen, haben digitale Medien einen grossen Einfluss auf den Familienalltag und die Freizeitbeschäftigung der Kinder. Wobei ein Grossteil dieser Verantwortung bei den Eltern liegt. Damit Kinder den korrekten Umgang erlernen, sind medienkompetente Eltern eine wichtige Komponente. Die Wichtigkeit des Medienkompetenzerwerbs von Eltern wurde im Kapitel 4.1.2 bereits erwähnt und beschrieben. Gemäss Gerhard Tulodziecki ist der Erwerb von Medienkompetenz nicht nur eine Aufgabe der Familie, sondern der gesamten Gesellschaft (Waterstradt, 2007, S. 80-81). Deshalb kann auch die Schule einen Teil zur Medienkompetenzerweiterung beitragen, indem sie als Erfahrungs- und Lebensraum verstanden wird (Waterstradt, 2007, S. 81). Wie im Kapitel 3.3 erwähnt, sind bereits im Kindergarten digitale Angebote vorhanden. Daher bietet sich der Kindergarten für erste praktische Erfahrungen mit Medien gut an. Durch praktische Anwendungen verschiedener Medien erfahren die Kinder auf spielerische Weise den Unterschied von Virtualität und Realität. Dafür sind kompetente Lehrer*innen notwendig, damit sie den Kindern insbesondere den kritischen und reflexiven Umgang mit Medien vermitteln können (Waterstradt, 2007, S. 82).

Diese Sichtweise der unterschiedlichen Verantwortungsträger*innen für die Medienkompetenzförderung dient als Grundlage für die in den folgenden Kapiteln herausgearbeiteten Handlungsbereiche Familien- und Elternarbeit und die ausgewählten Arbeitssettings der Sozialen Arbeit.

5.1.1. Arbeit im Familiensystem

Die Soziale Arbeit befasst sich mit verschiedenen Perspektiven und Interessen der Klientel. Für die Orientierung in komplexen Fällen ist systemisches Denken hilfreich (Hosemann & Geiling, 2013, S. 9). Systemisches Denken befasst sich in erster Linie mit Relationen zwischen Personen oder Elementen. Um die Gesamtheit der Zusammenhänge miteinzubeziehen, werden Rückkopplungen anstelle von einseitigen Wirkungen betrachtet. Jedes Verhalten wird durch das Verhalten anderer beeinflusst (Hosemann & Geiling, 2013, S. 11–12). Ein System versucht, aus verschiedenen, miteinander durch Wechselwirkungen verknüpften Elementen oder Personen ein grosses Ganzes zu schaffen (Erlor, 2011, S. 108). Systeme lassen sich durch Stabilität in bestimmten Beziehungsstrukturen erkennen. Jedoch ist nicht nur Stabilität kennzeichnend für Systeme, sondern auch Veränderung (Hosemann & Geiling, 2013, S. 11–12). Familien sind den wechselnden Anforderungen der unterschiedlichen Lebensphasen ausgesetzt und müssen sich daran anpassen (Matter & Abplanalp, 2009, S. 21). Nach Erlor (2011) betrachtet die Soziale Arbeit die Familie als ein soziales System, wobei die einzelnen Personen Subsysteme darstellen (S. 128). Die Familie ist eine wichtige Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche (Büschges-Abel, 2016, S. 72). Die Pluralisierung führt zu grossen Veränderungen im System Familie. Nebst der klassischen Kernfamilie gibt es mittlerweile zahlreiche Lebensformen (Ritscher, 2006, S. 58). Die engere Familie zu definieren, kann sehr herausfordernd sein (Matter & Abplanalp, 2009, S. 20). Matter und Abplanalp (2009) beschreiben die engere Familie anhand ihrer gemeinsamen Erlebnisse und Erfahrungen, ihrer Familiengeheimnisse, der unausgesprochenen Themen sowie ihrer gemeinsam erlebten Alltagsorganisation (S. 21). Für diese Bachelorarbeit ist eine Definition unterschiedlicher familiärer Lebensformen irrelevant. Die unterschiedlichsten familiären Lebensformen sind mit der Thematik dieser Bachelorarbeit konfrontiert, weshalb die Autorinnen den Begriff Familie nicht definieren und sich auf das Familiensystem im Allgemeinen fokussieren. Jede familiäre Lebensform mit Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren wird angesprochen.

Das System Familie funktioniert autonom, ist aber in das System Gesellschaft eingebettet. Im Zentrum stehen nicht die Handlungen Einzelner, sondern die Art der Kommunikation (Erlers, 2011, S. 128). Wie in Abbildung 2 gezeigt, sind neben Kommunikation im Allgemeinen auch die Variablen Strukturflexibilität, Metakommunikation, Systemtransparenz sowie die Umweltoffenheit zentral im Familiensystem (Erlers, 2011, S. 138).

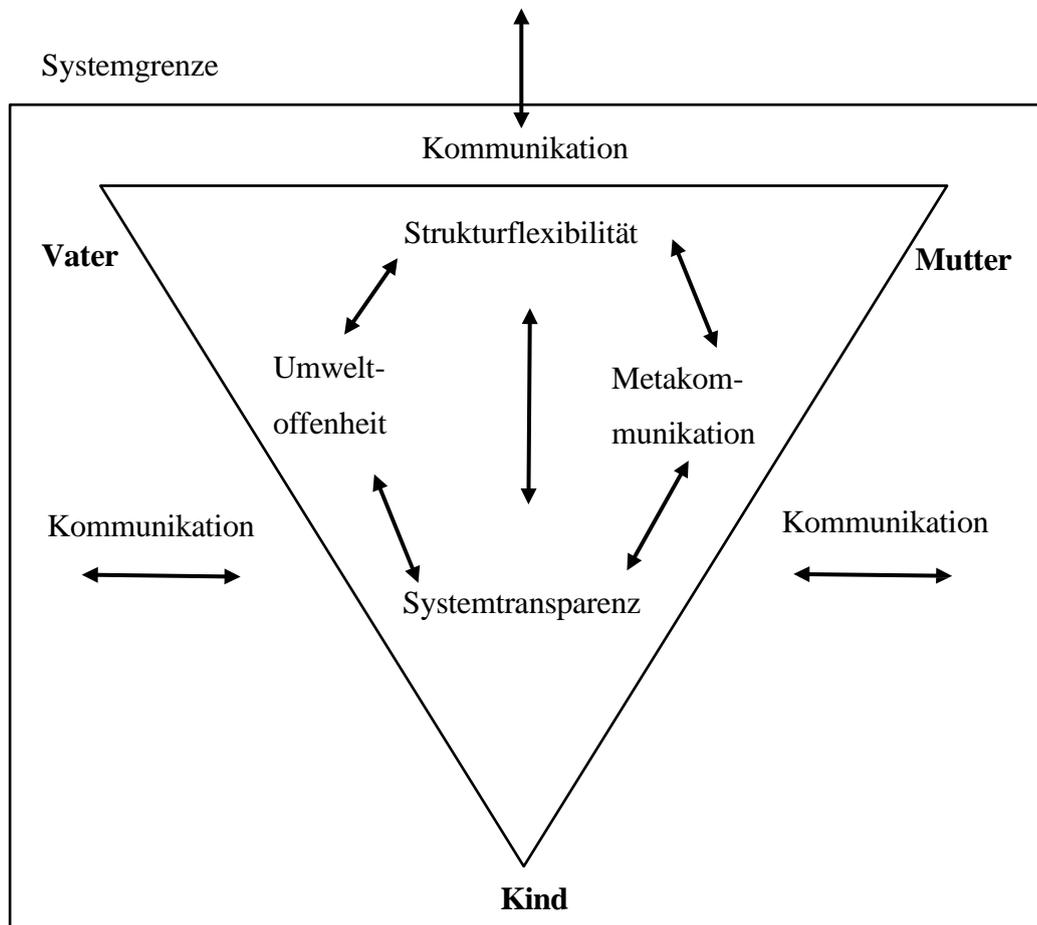


Abbildung 2: Familiensystem (eigene Darstellung auf der Basis von Erlers, 2011, S. 139)

Jedes Familiensystem hat ihre eigenen und inneren Strukturen. Durch Veränderungen werden Rollen, Rechte, Pflichten sowie Werte und Normen neu verteilt und es entstehen neue Interaktionsmuster. Damit die familiären Strukturen diesen Veränderungen standhalten, ist eine gute Balance zwischen Flexibilität und Starrheit erforderlich. Ereignisse wie beispielsweise der Schuleintritt eines Kindes verändern die gesamte Familienstruktur und dafür ist eine gewisse Strukturflexibilität notwendig (Erlers, 2011, S. 139–140). Wichtig ist, dass ein System transparent ist (Erlers, 2011, S. 140).

Es muss sich und die einzelnen Subsysteme, also die Familienmitglieder, genauestens kennen. Metakommunikation über die einzelnen Bedürfnisse ist unerlässlich, um Konfliktpotenziale zu erkennen, Konsens zu finden und dadurch vergrösserte Handlungsspielräume zu schaffen. Nicht nur innerhalb des Familiensystems muss eine gute Kommunikation vorherrschen (Erler, 2011, S. 140). Für Salvador Minuchin, Vertreter des systemisch-strukturellen Ansatzes, müssen die gesellschaftlichen und die familiären Systemgrenzen beidseitig durchlässig sein. So können untergeordnete auch übergeordnete Teilsysteme beeinflussen (Ritscher, 2006, S. 36–37). Erler (2011) spricht auch von der Wichtigkeit des Austausches mit der Umwelt über die Systemgrenzen hinaus. Eine gute Balance zwischen Offenheit und Isolation des eigenen Systems ist für ein gesundes Familiensystem erforderlich (S. 140).

Oft werden die Hilfsangebote der Sozialen Arbeit in Anspruch genommen, wenn das Leben in und mit der Familie als belastend erlebt wird (Matter & Abplanalp, 2009, S. 17). Soziale Arbeit im Familiensystem hat gleiche Ziele und Orientierungspunkte wie die Familientherapie. Im Fokus stehen die Menschen und ihre Beziehungen zu sich selbst wie auch zu ihrer Umwelt. Alltagsbewältigungsprobleme sollen lösungsorientiert besprochen und geklärt werden, wodurch die Familie in ihrer Entwicklung gestärkt wird (Ritscher, 2006, S. 52). Von Schlippe und Schweitzer (2010) definieren ein Problem als einen unerwünschten Zustand, welcher grundsätzlich verändert werden kann. Wesentlicher Teil des Beratungsprozesses ist zum einen die Identifikation der Beteiligten und zum anderen, diese in den Prozess der Lösungsfindung miteinzubeziehen (S. 31–32). Der Einbezug aller Beteiligten stärkt die Handlungsfähigkeit, was, wie im Kapitel 5.1 beschrieben wird, der Auftrag der Sozialen Arbeit ist. Systemische Interventionen werden nebst dem Therapiebereich auch in verwandten Grenzbereichen wie beispielsweise der Jugendhilfe oder Sozialen Arbeit angewandt. Die Gemeinsamkeit der unterschiedlichen Settings ist, dass das weitere Umfeld der Klient*innen in den Prozess miteinbezogen wird (von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 395–396). Aufgrund einer Vielzahl möglicher sozialarbeiterischer Arbeitssettings beschränkt sich diese Bachelorarbeit auf die sozialpädagogische Familienbegleitung und Schulsozialarbeit. Die zwei definierten Arbeitssettings werden in den Kapiteln 5.2 und 5.3 genauer erläutert.

5.1.2. Elternbildung

Im Allgemeinen können Eltern sowie Familienmitglieder die Entfaltung und Entwicklung von Kindern stark beeinflussen (Kadera & Minsel, 2018, S. 1255).

Besonders die frühe Kindheit wird in psychologischen Entwicklungstheorien als eine wichtige Zeit für den weiteren Entwicklungsverlauf von Kindern angesehen (Kadera & Minsel, 2018, S. 1255). Kinder haben das Recht, dass ihre Eltern die Erziehungsverantwortung übernehmen (Tschöppe-Scheffler, 2006, S. 9). Erziehung wird im Laufe der Zeit nicht einfacher. Eltern müssen gleichzeitig mit ihren Kindern Lebenskompetenzen erlernen, damit sie den Anschluss an die immer schneller werdende Welt nicht verlieren (Tschöppe-Scheffler, 2006, S. 9–10). Für Faas et al. (2017) ist ein gutes Schnittstellenmanagement unabdingbar für das spätmoderne Familienleben. Die Bezugswelten von Familien werden immer komplexer. Diese Herausforderung lässt sich durch einen guten Umgang mit unterschiedlichsten Informationen sowie einen kompetenten Umgang mit jeglichen Medien erfolgreich bestreiten (S. 25). Aufgrund dieser rasanten weltlichen Veränderungen können Eltern nicht mehr zwingend auf individuelle Erfahrungswerte aus ihrer Kindheit zurückgreifen und neues Wissen daran anknüpfen (Tschöppe-Scheffler, 2006, S. 9–10). Die Erwartungen der Gesellschaft an Bildung und Erziehung von Kindern werden immer anspruchsvoller (Faas et al., 2017, S. 51). Diese Anforderungen widersprechen sich oftmals, was zu einer Verunsicherung der Eltern und somit zu Krisen führt (Büschges-Abel, 2016, S. 72–73). Nicht nur gesellschaftliche Veränderungen, sondern auch familieninterne Mobilität erschweren die elterliche Erziehungsarbeit. Durch mehr Mobilität im Familienalltag entstehen mehr Handlungsmöglichkeiten. Jedoch sind diese Veränderungen auch zeit- und kraftraubend. Dies führt dazu, dass Eltern im Allgemeinen weniger Kraft und Zeit für ihre Familie investieren können (Faas et al., 2017, S. 25). Obwohl Erziehung und Elternschaft äusserst verantwortungsvolle Aufgaben sind, werden nur wenige Aus- und Weiterbildungsangebote beansprucht (Tschöppe-Scheffler, 2006, S. 9–10). Tschöppe-Scheffler (2006) sieht in Anerkennung sowie Bezahlung für den Beruf als Eltern eine Motivationsförderung. In diesem Falle würden Weiterbildungsangebote selbstverständlich beansprucht (S. 19). Bei der Begleitung, Beratung und Bildung von Eltern handelt es sich um professionell gestaltete interaktive Vermittlung. Aufgrund der klaren Prinzipien und Methoden, welchen diese Art der Vermittlung folgt, ist sie eine typische Handlungsmöglichkeit in der Sozialen Arbeit (Metzger & Husi, 2018, S. 44).

Nebst der Gesundheit ist die Bildung Einzelner sowie der gesamten Familie ein wichtiger Faktor für ein gelingendes Leben (Faas et al., 2017, S. 41). Bereits im 19. Jahrhundert festigte sich die Ansicht, dass elterliche Begleitung und Erziehung der Kinder Fähigkeiten erfordert, welche gezielt vermittelt werden können (Rupp & Smolka, 2007; zit. in Buchebner-Ferstl et al., 2020, S. 33).

Die beiden Pädagogen, Friedrich Fröbel und Johann Heinrich Pestalozzi, entwickelten unterschiedliche Programme mit Lernmaterialien zur Unterstützung von Eltern. Sie gelten als Gründer der institutionalisierten Elternbildung (Rupp & Smolka, 2007; zit. in Buchebner-Ferstl et al., 2020, S. 33). Abgrenzend zu der institutionellen Elternbildung definiert Minsel (2006, 2007) die informelle sowie die funktionelle Elternbildung. Die informelle Bildung findet durch selbstständiges Konsultieren von Elternratgebern oder Fernsehsendungen zu Erziehungsthemen statt. Die funktionelle Elternbildung hingegen gründet auf der Politik. Dabei geht es um Mitwirkung der Eltern in den Bildungseinrichtungen der Kinder (zit. in Kadera & Minsel, 2018, S. 1254–1255). Aufgrund der in den Kapiteln 5.2 und 5.3 ausgewählten Arbeitssettings der Sozialen Arbeit steht die institutionelle Elternbildung im Vordergrund (Kadera & Minsel, 2018, S. 1254). Der Staat hat durch seine Fürsorgepflicht Interesse an der Unterstützung von Eltern in ihrer Aufgabe als Erziehende (Tschöpe-Scheffler, 2006, S. 9). Zu den Angeboten institutioneller Elternbildung gehören durch Institutionen organisierte Informationsveranstaltungen und Kurse für Eltern, welche durch Dozierende geleitet werden (Kadera & Minsel, 2018, S. 1254). Elternbildung kann in unterschiedlicher Form durchgeführt werden. Diskussionsrunden und freie Gespräche sind am häufigsten (Lösel, 2006; zit. in Kadera & Minsel, 2018, S. 1259). Weitere Formen sind Informationsvermittlung durch einen Vortrag, angeleitete Gruppengespräche sowie Videobeispiele oder Rollenspiele (ebd). Ziel der Eltern- und Familienbildung ist die Kompetenzerweiterung, damit Eltern die kindliche Entwicklung bestmöglich unterstützen können. Eltern können einerseits Informationen und Tipps für den Familienalltag sammeln und sich mit anderen Eltern austauschen. Andererseits geben diese Elternbildungsangebote den Eltern auch die Möglichkeit, ihre eigenen Stärken zu entdecken (Kadera & Minsel, 2018, S. 1256). Tschöpe-Scheffler (2006) ist der Meinung, dass für eine kompetente Erziehungsarbeit alle Beteiligten ein gewisses Mass an Unterstützung, Anregungen und Austausch benötigen. Der Sozial- oder Bildungsstatus der Eltern spielt bei der Elternbildung keine vorrangige Rolle (S. 14). Aufgrund der Individualität der Familiengestaltung müssen zwingend unterschiedliche Angebote geschaffen werden, damit möglichst viele Eltern davon profitieren können (Tschöpe-Scheffler, 2006, S. 12). In der Schweiz setzt sich der nationale Dach- und Fachverband Elternbildung CH für die Förderung elterlicher Erziehungskompetenz ein. Die Angebote richten sich an jegliche Familienform unter Berücksichtigung individueller Lebenslagen sowie kultureller, sprachlicher und persönlicher Ressourcen der Teilnehmenden (Chiapparini et al., 2021, S. 7). Wichtig ist dabei auch die Erweiterung der Betreuungsangebote für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Tschöpe-Scheffler, 2006, S. 12).

Besonders die präventive Intervention dient durch die Stärkung der elterlichen Kompetenzen der Vorbeugung von Entwicklungsrisiken (Kadera & Minsel, 2018, S. 1259). Diese Bachelorarbeit fokussiert sich im Bereich der Elternbildung auf die Thematiken Medien in der frühen Kindheit und primäre Präventionsarbeit (Kadera & Minsel, 2018, S. 1259). Elternbildung als präventive Massnahme thematisiert einerseits funktionale Erziehungskompetenz von Eltern. Andererseits werden auch Inhalte zu einer entwicklungsfördernden Lebensführung vermittelt (Faas et al., 2017, S. 29). Im Gegenteil zur Sekundär- und Tertiärprävention zielt die Primärprävention auf die Kompetenzerweiterung aller Eltern und nicht nur auf eine bestimmte Risikogruppe. Bei der Primärprävention erweist sich die Erreichbarkeit von bildungsfernen Schichten als herausfordernd und kann in Bezug auf die Elternbildung als problematisch betrachtet werden (Kadera & Minsel, 2018, S. 1259). Auch Faas et al. (2017) werfen die Frage nach der Erreichbarkeit auf. Eltern sollen nicht nur über mögliche Angebote informiert, sondern dafür gewonnen werden (S. 52). Die Berner Fachhochschule hat eine Studie zur Bedürfnisabklärung für Elternbildungsangebote durchgeführt. Fokussiert werden in erster Linie Eltern, welche keine oder nur selten Elternbildungsangebote beanspruchen. Der Auftrag für diese Studie kam vom nationalen Dach- und Fachverband Elternbildung CH (Chiapparini et al., 2021, S. 5). Die Studie zeigt, dass unterschiedliche Gründe zur spärlichen Nutzung von Elternbildungsangeboten führen. Einerseits sehen Eltern für sich selbst keinen Nutzen in solchen Angeboten. Andererseits stellen die Rahmenbedingungen wie Öffnungszeiten, Durchführungsort oder die Unbekanntheit der Angebote weitere Hürden dar. Auch die knappen finanziellen Mittel oder der organisatorische Mehraufwand für den Besuch eines solchen Angebotes kann für Eltern ein Hindernis sein (Chiapparini et al., 2021, S. 22). Wie bereits Tschöpe-Scheffler (2006) erwähnt, geht aus der Studie hervor, dass zusätzlich zu den bereits genannten Gründen die fehlende Kinderbetreuung für Eltern äusserst hinderlich ist (ebd).

In den folgenden Unterkapiteln werden zwei mögliche Arbeitssettings der Sozialen Arbeit erläutert, in welchen die Elternbildung ein mögliches Arbeitsmittel ist.

5.2. Schulsozialarbeit

Veränderungen im familiären Umfeld führen zu einer Einschränkung der elterlichen Erziehungsarbeit. Dies führt zu einer Stärkung des Erziehungsauftrages der Schule (Klib & Peter, 2016, S. 38).

Jedoch wurde der schulische Erziehungsauftrag vermehrt hinterfragt. Herausforderndes Verhalten von Schüler*innen liess die Schule oft an ihre Grenzen stossen, was zu der Vereinigung von Sozialer Arbeit und Schule führte (Metzger & Husi, 2018, S. 40). Für Klib und Peter (2016) ist die Schule der wichtigste Ort für Kinder und Jugendliche, um durch pädagogische Fachpersonen gesteuerte soziale Lernprozesse zu durchleben (S. 38). Die Schulsozialarbeit (SSA) ist eine Zusammenarbeit der Schule und der Jugendhilfe (Just, 2017, S. 18). Wie Ziegele (2014) schreibt, gilt diese Definition für Deutschland. Die Jugendhilfe in der Schweiz hingegen wird je nach Kanton unterschiedlich organisiert (S. 27–28). Trotzdem ist die Definition von Matthias Drilling (2004) vielerorts noch immer gültig, wonach die Soziale Arbeit in der Schule als eigenständiges Handlungsfeld Teil der Jugendhilfe ist (zit. in Ziegele, 2014, S. 27–28). Die SSA arbeitet ganzheitlich und stützt sich auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, um diese bei der Entwicklung zu eigenständigen Persönlichkeiten bestmöglich zu begleiten und unterstützen (Pötter, 2018, S. 26).

Der lebenslange Bildungsprozess stellt Kinder und Jugendliche vor grosse Herausforderungen. Dieser beginnt mit dem Eintritt in den Kindergarten (Schulsozialarbeitsverband SSAV, 2021, S. 2). Die SSA wird nicht nur als Schulangebot für die Problembewältigung bei persönlichen und sozialen Schwierigkeiten betrachtet. Sie stellt zudem eine Grundhaltung der Schule dar, bei welcher die Kinderrechte stark gewichtet werden (Schulsozialarbeitsverband SSAV, 2021, S. 2). Besonders die Artikel 28 und 29 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989 legitimieren den Auftrag der SSA. Sie thematisieren einerseits das Recht auf Bildung und andererseits die Chancengleichheit sowie die optimale individuelle Förderung je nach Begabung und Fähigkeiten des Kindes. Auch der Berufskodex von AvenirSocial dient der Profession als Orientierung. Nebst der Unterstützung von Schulen in ihrem Bildungsauftrag setzt sich die SSA auch für die Prävention und eine ganzheitliche positive Schulhauskultur ein. Vertrauen und Wertschätzung dienen als Grundhaltung für die Ausgestaltung eines Ortes, welcher der ganzheitlichen Bildung und Entwicklung von Kindern dient. Schulsozialarbeiter*innen übernehmen an diesem Ort in erster Linie eine Schutzfunktion für die Schüler*innen (Schulsozialarbeitsverband SSAV, 2021, S. 1–2). Jedoch gilt ihr Augenmerk nicht nur belasteten, sondern allen Schüler*innen sowie deren Bezugspersonen (Ziegele, 2014, S. 30). Die primäre Anspruchsgruppe der SSA, die Schüler*innen, ist heterogen. Je nach Alter und Schulstufe befinden sich die Schüler*innen in den unterschiedlichsten Entwicklungsphasen und Lebensabschnitten (Pötter, 2018, S.28).

Die Schulzeit ist geprägt von Umbrüchen und unzähligen Themen, wie beispielsweise Familie, Gleichaltrigengruppen, altersspezifischen Aufgaben und dem Umgang mit Medien (dos Santos-Stubbe, 2016, S. 65). Dies führt zu unterschiedlichen Anforderungen und Ansprüchen, was für die Professionellen äusserst herausfordernd sein kann. Zur Lebenswelt der Schüler*innen gehört immer ein Familiensystem mit Erziehungsberechtigten. Aufgabe der SSA ist daher, auch dem Familiensystem Unterstützung zu bieten (Pötter, 2018, S. 28–29). Das Angebot der SSA umfasst nicht nur Beratungsarbeit für Schüler*innen und Eltern. Sie ist auch für Anliegen der Lehrer*innen zuständig (AvenirSocial & SchulsozialarbeiterInnen-Verband SSAV, ohne Datum). Pötter (2018) sieht Lehrer*innen sowie die Schulleitung nicht nur als Anspruchsgruppe der SSA, sondern zusätzlich als notwendige Kooperationspartner*innen für die tägliche Arbeit (S. 29).

Ziele der SSA sind Prävention und Früherkennung sowie Behandlung von Problemstellungen im psychosozialen Bereich (Ziegele, 2014, S. 30). Zusätzliche Arbeitsfelder sind die Projektarbeit sowie die Vernetzung mit unterschiedlichen schulinternen oder externen Stellen (AvenirSocial & SchulsozialarbeiterInnen-Verband SSAV, ohne Datum). Die Arbeit der SSA baut auf verschiedene Grundwerte auf. Niederschwelligkeit ist einer davon. Das bedeutet, dass die SSA für alle möglichst unkompliziert erreichbar sein soll. Ein weiterer Grundsatz ist die Freiwilligkeit der Angebote. Die Kinder und Jugendlichen sollen grundsätzlich Eigeninitiative zeigen, um mit der SSA wichtige Themen zu besprechen (Schulsozialarbeitsverband SSAV, 2021, S. 5–6). Zudem stellt die SSA die Ressourcen und Stärken der Kinder und Jugendlichen sowie der weiteren Klientel in den Vordergrund. Eine Ausweitung des Blickwinkels ist bei der systemübergreifenden Arbeit notwendig. Bezugspersonen sowie deren Umwelten müssen miteinbezogen werden (Just, 2017, S. 31). Denken und Handeln der SSA beziehen sich auf das gesamte System und nicht nur auf ein Individuum (Schulsozialarbeitsverband SSAV, 2021, S. 5). Das Hauptaugenmerk der Schulsozialarbeiter*innen liegt, wie bereits genannt, nebst der Beratung von Schüler*innen und Lehrer*innen auch auf der Elternarbeit (Just, 2017, S. 20). Die beiden Themen Arbeit im Familiensystem und Elternarbeit werden in den vorangehenden Kapiteln 5.1.1 und 5.1.2 erläutert. Sie dienen als Grundlage für das in diesem Kapitel ausgewählte Arbeitssetting. Der Grundsatz Prävention und Früherkennung nach AvenirSocial und SchulsozialarbeiterInnen-Verband SSAV (ohne Datum) benennt das Ausgestalten von präventiven Massnahmen als Auftrag der SSA. Sie soll auf Gefahren für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen aufmerksam machen (S. 5–6).

Dieser Präventionsauftrag kann mit einer weiteren Aufgabe, nämlich der fachlichen Vernetzung, gekoppelt werden. Ein grosses Netzwerk aus Kontakten zu unterschiedlichen Fachstellen dient der effizienten Nutzung der vorhandenen Ressourcen (Schulsozialarbeitsverband SSAV, 2021, S. 11).

Wie im gesamten Kapitel vier beschrieben, sind Kinder für den Medienkompetenzerwerb auf die Unterstützung ihrer Eltern angewiesen (Kieninger et al. 2021, S. 34). Damit Eltern Medienkompetenz vermitteln können, benötigen sie selbst Kompetenzen in diesem Bereich. Beim Erlangen dieser Kompetenzen kann die SSA Unterstützung bieten. Netzwerkarbeit ist eine wichtige Komponente für die Handlungsmöglichkeiten der SSA zur Erweiterung medialer Kompetenzen von Eltern (Schulsozialarbeitsverband SSAV, 2021, S. 11). Für die Unterstützung gibt es unterschiedliche Fachstellen, welche die Thematik zusammen mit der SSA angehen können. Der Dach- und Fachverband Elternbildung CH ist eine Möglichkeit, wo sich die SSA zu bereits bestehenden Elternbildungsangeboten informieren und die Webseite an Eltern weiterempfehlen kann. Ein Beispiel für eine Fachstelle mit Elternbildungsangeboten im Kanton Luzern ist akzent Prävention und Suchttherapie. Diese Fachstelle bietet unterschiedliche Informationsveranstaltungen für Eltern an. Zur Thematik Digital Aufwachsen gibt es nach Alter abgestufte Anlässe (akzent Prävention und Suchttherapie, ohne Datum). Da die Schulsozialarbeit erst ab Eintritt ins Bildungssystem aktiv wird, bietet sich das Angebot für Eltern mit Kindern zwischen fünf und acht Jahren an (ebd.). Nebst dieser institutionellen Form kann die SSA auch die informelle Elternbildung unterstützen und Infomaterial an die Eltern verteilen (vgl. Kapitel 5.1.2). Das Bundesamt für Sozialversicherungen (ohne Datum) hat in einem Flyer Empfehlungen spezifisch für Eltern mit Kindern unter sieben Jahren zusammengefasst. Darin können sich Eltern selbstständig zum Umgang mit digitalen Medien informieren.

Für die Zusammenarbeit der SSA und Eltern sehen die Autorinnen eine grosse Herausforderung in der Erreichbarkeit der Eltern. Bereits im Kapitel 5.1.2 wird erwähnt, dass Eltern aus bildungsfernen Schichten durch primäre Prävention schwierig zu erreichen sind (Kadera & Minsel, 2018, S. 1259). Der Grundsatz der SSA, die Freiwilligkeit der Angebote, vereinfacht die Erreichbarkeit nicht (Schulsozialarbeitsverband SSAV, 2021, S. 5). Eine Möglichkeit, dieser erschwerten Erreichbarkeit entgegenzuwirken, kann eine gute Beziehung zwischen Eltern und SSA sein (ebd.).

Die Beziehungsarbeit ist nach AvenirSocial und SchulsozialarbeiterInnen-Verband SSAV (ohne Datum) auch ein Grundsatz der SSA. Mittels Wertschätzung, Verlässlichkeit und Transparenz legt die SSA Grundsteine für eine gute Beziehung zu den Eltern wie auch zu den Schüler*innen und Lehrer*innen. Ist die SSA im Schulhaus wie auch an schulischen Veranstaltungen präsent, wirkt sich dies zusätzlich förderlich auf die Beziehungsarbeit aus (S. 5–6).

5.3. Sozialpädagogische Familienbegleitung

Die Lebenswelt, in der das Kind aufwächst, ist ein Lernfeld (Wolf, 2015, S. 11). Kinder entwickeln sich einerseits aus Eigenleistung. Das bedeutet, dass sie selbst lernen und sich auf ihre eigene Art und Weise Wissen aneignen. Andererseits entwickeln sich Kinder durch strukturelle Verhältnisse und Beziehungen (Wolf, 2015, S. 12). Kinder gelten als eigenständige Akteure, die sich schon früh mit ihrer Umwelt befassen. Desgleichen sind sie auf die Fürsorge von Erwachsenen angewiesen (ebd.). Die Erziehungshilfe ist der Ansicht, dass nicht nur Kinder Entwicklungsaufgaben bewältigen müssen, sondern auch die Erwachsenen als Lern- und Entwicklungsfähig gelten (Wolf, 2018, S. 12). Wie bereits in Kapitel 5.1.1 erläutert, werden Familien unterschiedliche Hilfsangebote für belastende Lebens Themen und zur Unterstützung oder Entlastung zur Verfügung gestellt. Ein spezifisches Hilfsangebot für Familien ist die sozialpädagogische Familienhilfe und Familienbegleitung. In der Fachliteratur und Praxis wird die sozialpädagogische Familienhilfe mit SPFH abgekürzt und in dieser Bachelorarbeit übernommen (Rätz et al., 2021, S. 15). Die SPFH ist eine Form von aufsuchender Familienhilfe und befasst sich mit der Lebenswelt der Familie (Wolf, 2015, S. 139). Der Fokus liegt darauf, dass bestehende Familiensystem zu stärken und dabei den Lebensmittelpunkt der Kinder in der eigenen Familie zu erhalten (Rätz et al., 2021, S. 15-16). Die sozialpädagogische Fachperson hat den Auftrag, regelmässig die Familie in ihrem Zuhause zu besuchen, um diese in problembehafteten Lebenssituationen zu unterstützen und Eltern in Erziehungsthemen zu beraten (Wolf, 2015, S. 139).

Im Gegensatz zu Deutschland wird in der Schweiz von Sozialpädagogischer Familienbegleitung (SPF) gesprochen. Laut Rhyner (2017) hat sich die SPF in der Schweiz vielseitig entwickelt und wird immer mehr zur Linderung und Lösung von sozialen Problemen eingesetzt (S. 32).

Die SPF etablierte sich im Schweizerischen Sozialwesen zu einem neuen Behandlungsangebot und profiliert sich als spezifisches Arbeitsfeld innerhalb des Berufsbildes der Professionellen Sozialen Arbeit (Rhyner, 2017, S. 32).

Gemäss dem Leitbild von AvenirSocial und Sozialpädagogische Familienbegleitung Schweiz (2017) umfasst die Arbeit als SPF die Unterstützung bei unterschiedlichen familiären Problemlagen und bei der Verbesserung der Lebensbedingungen von betroffenen Kindern und Jugendlichen. Weitere definierte Aufgabenbereiche sind die Stärkung und Befähigung der Erziehungsberechtigten in der Erziehungs- und Lebensgestaltung (AvenirSocial & Sozialpädagogische Familienbegleitung Schweiz, 2017). Die ethischen Grundlagen für die Arbeit in und mit Familien bilden sich aus dem Berufskodex der Sozialen Arbeit (ebd.). Laut dem Leitbild von AvenirSocial und Sozialpädagogische Familienbegleitung Schweiz (2017) ist die SPF den Grundsätzen des Kinderschutzes sowie der UN-Kinderrechtskonvention verpflichtet.

Der Art. 307 Abs. 1 ZGB befugt die Kinder- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB) unter Berücksichtigung des Kinderschutzes, geeignete Massnahmen zum Wohl des Kindes und zur Abhilfe der Eltern zu treffen. SPF wird in den meisten Fällen von der KESB als geeignete Massnahme unter Anwendung von Art. 307 Abs. 1 ZGB angeordnet. Familien, die sich in Notsituationen befinden und jemanden Aussenstehenden brauchen, können das Hilfsangebot auch selbst anfordern (Spiess-Beeler, 2018, S. 28). SPF heisst nicht, die elterliche Funktion zu ersetzen, sondern anhand von Bildung, Beratung und Begleitung die Eltern zu stärken (ebd.). Die SPF wird als pädagogisches Interventionsmodell angesehen, das sich auf Veränderungen von Familien und Entwicklungsbedingungen der Kinder bezieht (Wolf, 2015, S. 139). Die SPF wird oft als Eindringen in eine fremde Kultur betrachtet. Das heisst der/die sozialpädagogische Familienbegleiter*in muss in erster Linie die Familienkultur beobachten und verstehen (Wolf, 2015, S. 155). Aufgrund der regelmässigen Hausbesuche wird das Vertrauen zwischen dem/der sozialpädagogischen Familienbegleiter*in und der Familie immer grösser. Der/die sozialpädagogische Familienbegleiter*in erfährt dadurch viele Informationen über die Familie, nimmt am täglichen Familienalltag teil und erlebt konflikthafte sowie emotionale Situationen (Wolf, 2015, S. 145). Im Gegenteil zu herkömmlichen Beratungssettings befindet sich der/die sozialpädagogische Familienbegleiter*in direkt in der Lebenswelt der Familie und kann durch ihre Beobachtungen unmittelbar reagieren (Wolf, 2015, S. 146).

Bereits Alice Salomon war überzeugt davon, dass anhand der beobachtungsgestützten Einschätzungen von Entwicklungslinien sich Prozesse genauer verstehen lassen und aussagekräftigere Daten für die sozialpädagogische Diagnose geschaffen werden (Wolf, 2015, S. 145). So steht fest, dass durch die längere Beobachtungszeit eine differenziertere Einschätzung der Lebens- und Entwicklungsbedingungen der Familie und der Kinder ausgearbeitet werden kann (ebd.). Wolf (2015) erachtet die sozialpädagogische Intervention in der Lebenswelt von Familien als vorteilhaft (S. 147). Wichtig ist, dass bei der Arbeitsweise von SPF nicht nur einzelne Familienmitglieder analysiert werden, sondern das ganze Familiensystem und deren Wirkung miteinbezogen wird (Wolf, 2015, S. 159).

Das Leitbild für sozialpädagogische Familienbegleitung von AvenirSocial und Sozialpädagogische Familienbegleitung Schweiz (2017) definiert folgende sechs Themenschwerpunkte, an denen sich die Arbeit der SPF orientiert:

- Grundbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen im Hinblick auf Ernährung, Schlafplatz, Kleidung, Körperpflege sowie medizinische Versorgung sicherstellen;
- unterstützen, so dass vertraute, verlässliche und verfügbare Bezugspersonen vorhanden sind;
- fördern einer altersadäquaten und einfühlsamen Begleitung, die den Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen sowie ihre individuelle Persönlichkeit angemessen berücksichtigt;
- eine adäquate Betreuung der Kinder und Jugendlichen, einen angemessenen Umgang mit Alltagsrisiken sowie altersgerechte Strukturen, Grenzen und Freiräume gewährleisten;
- Schutz der Kinder und Jugendlichen vor psychischer, körperlicher oder sexueller Gewalt sowie vor chronifizierten Elternkonflikten;
- Zugehörigkeit und Partizipation im Rahmen eines stabilen und verlässlichen sozialen Netzwerks ermöglichen.

Laut Waterstradt (2007) kann davon ausgegangen werden, dass sich pädagogische Fachkräfte mit der Theorie und Praxis von digitalen Medien beschäftigen und Medienerziehung als pädagogische Aufgabe verstanden wird (S. 77). Im Hinblick auf die Themenschwerpunkte des Leitbildes und die Grundsätze des Berufskodex, kommen die Autorinnen zu Schluss, dass die SPF als prädestiniertes Hilfsangebot zur Förderung von Medienkompetenzen dient. Aufgrund der engen Zusammenarbeit in der Familie, können sozialpädagogische Familienbegleiter*innen die Eltern sowie Kinder im Erwerb von Medienkompetenzen adäquat unterstützen.

5.4. Zusammenfassung

Professionelle der Sozialen Arbeit haben laut dem Berufskodex von AvenirSocial (2010) den Auftrag, Menschen in ihrer Entwicklung zu begleiten, zu unterstützen und zu fördern (S. 7). Dabei bieten sie den Menschen unterschiedliche Hilfeleistungen für eine bestmögliche Lebensbewältigung an (Hoffmann, 2010, S. 58-59). Beispielsweise werden indirekte und direkte Hilfeleistungen angeboten (ebd.). Neben den Hilfeleistungen haben Professionelle der Sozialen Arbeit auch den Auftrag zur Kompetenzförderung. Die Medienkompetenzförderung ist im Bereich der Medienpädagogik zu verorten und ist ein Teil der Sozialen Arbeit (Waterstradt, 2007, S. 76). In Bezug auf die digitalen Medien wurde bereits erwähnt, dass diese zu einem festen Bestandteil in der heutigen Lebenswelt geworden ist. Wie in Kapitel vier bereits beschrieben, müssen Eltern für die Vermittlung von Medienkompetenz ihren eigenen Umgang kritisch hinterfragen und sich neue Kompetenzen aneignen. In dieser Kompetenzerweiterung der Eltern sehen die Autorinnen die Begründung für den Auftrag der Sozialen Arbeit. Ritscher (2006) spricht von Einschränkungen der Handlungsfähigkeit im Bildungsbereich. Hierbei kann die Soziale Arbeit durch indirekte Hilfeleistungen Unterstützung bieten (Hoffmann, 2010, S. 58).

Erler (2011) definiert die Familie als soziales System (S. 128). Die Personen einer Familie haben oft unterschiedliche Interessen und Vorstellungen, weshalb sich für die Soziale Arbeit in solch komplexen Fällen systemisches Denken als hilfreich erweist. Dabei werden Zusammenhänge und Rückkopplungen von Verhaltensweisen betrachtet (Hosemann & Geiling, 2013, S. 9-12). Die Soziale Arbeit stärkt die Beziehungen der einzelnen Familienmitglieder zueinander wie auch deren Bezug zu ihrer unmittelbaren Umwelt, damit sich die Familie weiterentwickeln kann (Ritscher, 2006, S. 52). Aufgrund der schnelllebigen Zeit, insbesondere die der ganzen Digitalisierung, sind Eltern stark gefordert, nicht den Anschluss an ihre Kinder zu verlieren (Tschöpe-Scheffler, 2006, S. 9-10). Die Gesellschaft fordert immer mehr von Eltern in ihrer Aufgabe als Erziehende (Faas et al., 2017, S. 51).

Trotz dieser herausfordernden Aufgabe als Erziehende beanspruchen nur wenige Eltern Aus- und Weiterbildungsangebote (Faas et al., 2017, S. 51). Für Metzger und Husi (2018) ist Elternbildung ein typisches Handlungsfeld der Sozialen Arbeit (S. 44). Elternbildung kann unterschiedliche Formen annehmen. Es wird unterschieden zwischen institutioneller, informeller und funktioneller Elternbildung. Alle haben das Ziel, die Kompetenzen der Eltern zu erweitern.

Diese Bachelorarbeit fokussiert die institutionelle Elternbildung nach Kadera und Minsel (2018), weil die Autorinnen sich für die Arbeitssettings Schulsozialarbeit (SSA) und Sozialpädagogische Familienbegleitung (SPF) entschieden haben.

Die ganzheitliche Arbeit der SSA unterstützt Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung ihrer Lebenswelt. Der professionelle Auftrag der SSA beinhaltet zudem die Begleitung des gesamten Familiensystems (Pötter, 2018, S. 26-29). Die SSA arbeitet mit unterschiedlichen Grundsätzen. Einer dieser Grundsätze definiert die Prävention und Früherkennung. Darin besteht der Auftrag, die Eltern auf mögliche Entwicklungsgefahren bei ihren Kindern und Jugendlichen aufmerksam zu machen (AvenirSocial & SchulsozialarbeiterInnen-Verband SSAV, ohne Datum). Eine Möglichkeit ist, dass die SSA durch Angebote institutioneller Elternbildung, wie zum Beispiel Infoveranstaltungen, die Eltern beim Medienkompetenzerwerb unterstützen. Dafür ist für Professionelle der SSA die Vernetzung mit weiteren Fachstellen äusserst wichtig. Eine weitere Möglichkeit bietet die Verteilung von Flyern, so können sich Eltern selbstständig informieren. Wenn davon gesprochen wird, dass Eltern unterschiedliche Hilfeleistungen angeboten werden, gehört die Sozialpädagogische Familienbegleitung (SPF) dazu. Die SPF versucht, Familien zu stärken und Eltern in ihren Erziehungsaufgaben zu beraten (Wolf, 2015, S. 139). SPF ist ein pädagogisches Interventionsmodell, welches sich auf die Veränderungen von Familien und die Entwicklung der Kinder bezieht (ebd.). Sozialpädagogische Fachkräfte arbeiten im Rahmen der SPF direkt bei den betroffenen Familien zu Hause und haben so die Möglichkeit, in bestimmten Situationen adäquat zu reagieren (Wolf, 2015, S. 146).

Weil sich laut Waterstradt (2007) sozial- und pädagogische Fachkräfte mit der Medienkompetenzthematik auseinandersetzen müssen, erweisen sich die SPF sowie die SSA gleichermassen als geeignetes Arbeitssetting zur Medienkompetenzförderung von Eltern und Kindern.

6. Fazit

Das Kapitel sechs befasst sich hauptsächlich mit der Beantwortung der vier Fragestellungen, welche in Kapitel 1.4 definiert wurden. Abgeschlossen wird die vorliegende Bachelorarbeit mit einem Ausblick. Darin werden durch die Autorinnen Themen angesprochen, welche im Rahmen der Bachelorarbeit nicht thematisiert werden konnten, sich aber für eine weiterführende Arbeit eignen.

6.1. Beantwortung der Fragestellung

Das in den Kapiteln zwei bis fünf erarbeitete Fachwissen dient der Beantwortung der Fragestellungen. In diesem Kapitel werden die wichtigsten Erkenntnisse nochmals aufgeführt.

- I. Welche Entwicklungsaufgaben haben Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren zu bewältigen?

Die Entwicklung in der frühen Kindheit ist äusserst vielfältig und individuell. Jedes Kind durchschreitet die unterschiedlichen Entwicklungsstadien in einem eigenen Tempo. Diese Bachelorarbeit erfasst nur einen Bruchteil des Spektrums an Entwicklungsaufgaben für Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren. Die untersuchten Bereiche Körper, Kognition, Sozial- und Spielverhalten beinhalten viele Entwicklungsschritte, welche sich gegenseitig beeinflussen. Damit das Gehirn sich entwickeln kann, muss es durch die Umwelt und die Mitmenschen stimuliert werden. Soziale Erfahrungen sind essenziell für das Entstehen neuer Verknüpfungen im Gehirn. Mit fortschreitender kognitiver Entwicklung reift auch der Körper. Nicht nur bei der Körperform, sondern auch bei den einzelnen Bewegungen eines Kindes lassen sich grosse Veränderungen feststellen. Der Bewegungsdrang von Kindern im Vorschulalter muss ausgelebt werden können, damit sich alle grob- und feinmotorischen Fähigkeiten gut weiterentwickeln. Die Verbindung der kognitiven und der körperlichen Entwicklung ist die Sprachentwicklung. Erfahrungen durch Interaktion mit anderen Personen sowie eine sprachlich geprägte Umwelt sind elementar für alle in dieser Bachelorarbeit erwähnten Entwicklungsbereiche eines Kindes. Daraus schlussfolgern die Autorinnen, dass für eine optimale Entwicklung von Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren einerseits die Unterstützung durch ihre Bezugspersonen notwendig ist. Andererseits müssen Kindern auch Möglichkeiten angeboten werden, damit sie ihre eigenen Erfahrungen machen können.

II. Welche Auswirkungen hat der Konsum von digitalen Medien bei Kindern zwischen drei und sechs Jahren?

Die Digitalisierung verändert die Gesellschaft. Heutzutage wachsen Kinder mit einem immer breiter werdenden Spektrum an digitalen Medien auf. Kinder beobachten, wie ihre Eltern und Bezugspersonen die digitalen Medien täglich nutzen und adaptieren dieses Verhalten. Dadurch ist die Mediennutzung bereits bei Kleinkindern selbstverständlich und gehört zum normalen Alltag dazu. Fast jeder Schweizer Haushalt besitzt mindestens einen Fernseher und weitere digitale Geräte. Aufgrund der enormen Bandbreite an unterschiedlichen digitalen Medien fokussiert sich diese Bachelorarbeit auf die drei meistverwendeten Geräte, welche Kinder bereits als Kleinkinder verwenden. Das sind der Fernseher, das Smartphone und der Computer. Kinder mit einem hohen medialen Zeitvertreib verbringen weniger Zeit in der Natur. Digitale Medien konsumieren die Kinder meist sitzend und bewegen sich dabei nur gering. Dieser Bewegungsmangel kann zu gesundheitsschädlichen Folgen führen. Die frühe Auseinandersetzung mit digitalen Medien hat auch positive Aspekte. Durch die ständige Weiterentwicklung der Spiele und Sendungen gibt es viele altersgerechte Angebote, bei welchen die Kinder etwas lernen können. Zudem kann der frühe kontrollierte Umgang mit digitalen Medien zu einer bewussteren Nutzung im Jugendalter führen.

III. Weshalb ist der Medienkompetenzerwerb bei Kindern und Eltern wichtig?

Für Kinder sind in erster Linie die Eltern ihre wichtigste Förderinstanz. Diese tragen die Hauptverantwortung für deren Entwicklung. Eltern müssen den Kindern Erfahrungen ermöglichen, damit diese ihre Kompetenzen erweitern können. Kompetenzen umfassen erworbene Fertigkeiten sowie angeborene Fähigkeiten. Medienkompetenz ist nichts Angeborenes, sondern kann nur durch Erfahrungen und Vormodellieren durch die Bezugspersonen erlernt werden. Kinder benötigen dafür die Unterstützung von Erwachsenen. Sie dienen als Vorbilder und benötigen deshalb selbst Medienkompetenzen. Dafür ist nicht nur Wissen, sondern auch kritische Reflexion erforderlich. Inhalte zu bewerten und adäquat zu nutzen, ist Teil der Medienkompetenz. Je vielseitiger die Medienlandschaft, desto komplexere Fertigkeiten werden benötigt. Verbote sind dafür nicht dienlich. Eltern sollten den Umgang sowie die Inhalte der Medien zusammen mit den Kindern thematisieren und dadurch deren Medienkompetenz fördern.

Nebst der Familie werden auch im Kindergarten vermehrt Medien konsumiert. Wird auch da der kritische Umgang gefördert, verhilft dies zu einer adäquaten Nutzung.

IV. Wie können Professionelle der Sozialen Arbeit die Eltern beim Erwerb von Medienkompetenzen unterstützen?

Die Soziale Arbeit erfüllt den Auftrag, ihr Klientel bei sozialen Problemen zu unterstützen und ihre Kompetenzen zu erweitern. Dazu gehört auch die Medienkompetenzförderung. Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren nutzen digitale Medien mehrheitlich zu Hause, weshalb die gesamte Familie von der Thematik betroffen ist. Die Soziale Arbeit kennt unterschiedliche Arbeitssettings, in welchen mit Familiensystemen zusammengearbeitet wird. Ein adäquates Arbeitssetting stellt die SSA dar, wobei die Elternbildung einen Tätigkeitsbereich abdeckt. Durch Kooperation mit Fachstellen wie akzent Prävention und Suchttherapie kann die SSA zur Medienkompetenzförderung von Eltern beitragen. Die Autorinnen haben festgestellt, dass die Erreichbarkeit der Eltern in dieser Thematik sehr herausfordernd ist. Die Angebote der SSA sind freiwillig. Deshalb müssen Eltern viel Motivation und Eigeninitiative zeigen, damit sie von diesen Angeboten profitieren und ihre Kompetenzen erweitern können. Das Arbeitssetting SPF hingegen wird meist durch die KESB zur Unterstützung von Eltern angeordnet. Die SPF kann direkt in und mit der Familie zusammen die Thematik Medienkompetenzförderung angehen. Durch die behördliche Anordnung ist die Erreichbarkeit von Eltern mit Kindern zwischen drei und sechs Jahren gewährt. Jedoch stellen sich die Autorinnen die Frage, ob die Eltern bei einer erzwungenen Massnahme genügend Eigenmotivation zur Medienkompetenzförderung aufbringen können.

6.2. Ausblick

Die Grösse und Komplexität der einen grossen Hauptthematik dieser Bachelorarbeit, der kindlichen Entwicklung, wurde den Autorinnen erst im Laufe der Recherchezeit aufgrund der Eingrenzungen und der umfassenden Thematik bewusst. Deshalb wurde in dieser Bachelorarbeit der Fokus auf den Lebensabschnitt der frühen Kindheit sowie auf die vier Bereiche körperliche, kognitive, soziale und Spielentwicklung gelegt. Die Entwicklung in diesem Alter umfasst noch viele weitere Bereiche, auf welchen der Fokus einer solchen Arbeit liegen könnte. Ältere Kinder und Jugendliche haben andere Entwicklungsschritte und Herausforderungen vor sich als Kleinkinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren.

Daher ist die Untersuchung des Einflusses digitaler Medien auf die Entwicklung beispielsweise von Jugendlichen eine weitere Möglichkeit zur Weiterführung dieser literarischen Bachelorarbeit. Je nach Altersstufe verändert sich der Umgang mit digitalen Medien sowie deren Einfluss auf die Entwicklung.

Eine weitere spannende Frage wäre, wie Eltern noch besser erreicht und abgeholt werden könnten. Weil die Professionellen im Normalfall erst in problematischen Situationen eingeschaltet werden, erkennen viele Eltern die Wichtigkeit ihrer eigenen Medienkompetenz erst zu spät.

Die Autorinnen können sich auch eine mögliche Forschungsarbeit zur Thematik digitale Medien und Elternarbeit vorstellen. Bestehende Elternbildungsangebote der Sozialen Arbeit im Allgemeinen oder spezifisch zum Umgang mit digitalen Medien können untersucht werden. Ob genügend solche Angebote bestehen oder die Nachfrage dafür überhaupt besteht, wäre spannend. Diese Weiterbildungsmöglichkeiten eignen sich insbesondere für Professionelle der Sozialarbeit und der Sozialpädagogik. Im Arbeitsfeld der Soziokultur haben die Autorinnen nur begrenzte Erfahrungen. Sie sehen jedoch die Möglichkeit einer Forschungsarbeit mit Fokus auf den Erfahrungswerten der Kinder und Jugendlichen im Umgang mit digitalen Medien.

7. Literaturverzeichnis

- Akzent Prävention und Suchttherapie (ohne Datum). *Elternanlässe (0-4 Jahre)*.
<https://www.akzent-luzern.ch/fruehekindheit/elternanlaesse>
- AvenirSocial (Hrsg.). (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis* [Broschüre].
- AvenirSocial & SchulsozialarbeiterInnen-Verband SSAV (ohne Datum). *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit* [Broschüre].
- AvenirSocial & Sozialpädagogische Familienbegleitung Schweiz (2017). *Leitbild Sozialpädagogische Familienbegleitung SPF* [Broschüre].
- Becker-Stoll, F. & Wertfein, M. (2019). In R. Braches-Chyrek, Ch. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.). *Handbuch Frühe Kindheit* (2. aktual. und erw. Aufl., S. 571–580). Barbara Budrich.
- Chiapparini, E., Junker, Kathrin & Müller de Menezes, R. (2021). *Innovationsstudie zu Elternbildungssettings und Erreichbarkeit von Eltern. Schlussbericht*. Berner Fachhochschule.
- Berk, L. (2020). *Entwicklungspsychologie* (7., aktual. Aufl.). Pearson.
- Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Kohlhammer.
- Bostelmann, A. & Fink, M. (2018). *Digital Genial. Erste Schritte mit Neuen Medien im Kindergarten* (2. erweiterte Aufl.). Bananenblau.
- Buchebner-Ferstl, S., Geserick, Ch. & Kaindl, M. (2020). Elternbildung im digitalen Zeitalter. Chancen – Risiken – Grenzen. *ÖIF Forschungsbericht*, 34, 32–37.
<https://doi.org/10.25365/phaidra.227>
- Bundesamt für Sozialversicherung & ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaft (2019). *Medienkompetenz. Tipps zum sicheren Umgang mit digitalen Medien*. [Broschüre].
- Bundesamt für Sozialversicherungen (ohne Datum). *Jugend und Medien. Nationale Plattform zur Förderung von Medienkompetenzen*.
<https://www.jugendundmedien.ch/medienkompetenz-foerdern>
- Büschges-Abel, W. (2016). Ausserschulische Lebensweltkontexte. Familie. In R. Klib & J. Peter (Hrsg.). *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule* (2., vollst. überarb. Aufl., S.72–75). Ernst Reinhardt.

- Dos Santos-Stubbe, Ch. (2016). Schulalterbezogene Lebenslagen. In R. Klib & J. Peter (Hrsg.). *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule* (2., vollst. überarb. Aufl., S. 65–69). Ernst Reinhardt.
- Eichenberg, Ch. & Auersperg, F. (2018). *Chancen und Risiken digitaler Medien für Kinder und Jugendliche. Ein Ratgeber für Eltern und Pädagogen*. Hogrefe.
- Erler, M. (2011). *Systemische Familienarbeit. Eine Einführung* (2., überarb. Aufl.). Juventa.
- Faas, St., Landhäuser, S. & Treptow, R. (2017). *Familien- und Elternbildung stärken. Konzepte, Entwicklungen, Evaluationen*. Springer VS.
- Flammer, A. (2009). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung* (4. vollst. überarb. Aufl.). Huber.
- Fritz, J. (2004). *Das Spiel verstehen. Eine Einführung in Theorie und Bedeutung*. Juventa.
- Fritz, J. (1991). *Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung*. Juventa.
- Haase, C. & Heckhausen, J. (2018). Motivation. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (8. Aufl., S. 491–511). Beltz.
- Hartmann, W. & Hundertpfund, A. (2015). *Digitale Kompetenzen. Was die Schule dazu beitragen kann*. Hep.
- Hoffmann, B. (2010). Medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In G. Cleppien & U. Lerche (Hrsg.). *Soziale Arbeit und Medien* (S. 55–69). VS.
- Hosemann, W. & Geiling, W. (2013). *Einführung in die Systemische Soziale Arbeit*. Ernst Reinhardt.
- Hurrelmann, K. (2021). Kindheit und Jugend in der digitalen Welt. In G. Brägger & H. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Lernen mit digitalen Medien* (S. 12–29). Beltz.
- Jungbauer, J. (2017). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe*. Juventa.
- Just, A. (2017). *Systemische Schulsozialarbeit*. Carl-Auer.
- Kadera, St. & Minsel, B. (2018). Elternbildung – Weiterbildung im familialen Kontext. In R. Tippet & A. von Hippel (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl., S. 1253–1268). Springer.
- Kasten, H. (2008). *Soziale Kompetenzen. Entwicklungspsychologische Grundlagen und frühpädagogische Konsequenzen*. Cornelsen.
- Kieninger, J., Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H. & Glöckler, S. (2021). *miniKIM – Studie 2020 – Kleinkinder und Medien*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

- Klib, R. & Peter, J. (2016). Aktuelle Situation der Verzahnung zweier «Systeme» - Integration, Kooperation oder Konkurrenz?. In R. Klib & J. Peter (Hrsg.). *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule* (2., vollst. überarb. Aufl., S. 33–44). Ernst Reinhardt.
- Klumpp, H. (2008). Sinn statt Unsinn: Computerspiele in kindlicher Hand. In U. Dittler & M. Hoyer (Hrsg.), *Aufwachsen in virtuellen Medienwelten. Chancen und Gefahren digitaler Medien aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Perspektive* (S. 187–207). Kopaed.
- Largo, R. (2020a). *Baby Jahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren* (3. Aufl.). Piper.
- Largo, R. (2020b). *Kinder Jahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung* (2. vollst. überarb. Neuaufl.). Piper.
- Lerche, U. (2010). Soziale Arbeit, Bildung und Medien. In G. Cleppien & U. Lerche (Hrsg.). *Soziale Arbeit und Medien* (S. 85–103). VS.
- Liegle, L. (2020). Pädagogik der frühen Kindheit – Erziehung und Bildung. In R. Braches-Chyrek, Ch. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.). *Handbuch Frühe Kindheit* (2. aktual. und erw. Aufl., S. 27–41). Barbara Budrich.
- Matter, H. & Abplanalp, E. (2009). *Sozialarbeit mit Familien. Eine Einführung* (2. überarb. und erg. Aufl.). Haupt.
- Mähler, C. (2019). Kognition und Lernen. In R. Braches-Chyrek, Ch. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.). *Handbuch Frühe Kindheit* (2. aktual. und erw. Aufl., S. 135–144). Barbara Budrich.
- Metzger, M. & Husi, G. (2018). Integrierte Unterstützung von Familien: Erziehung, Bildung und Betreuung zusammen denken. In P. Gabriel-Schärer & B. Schmocker (Hrsg.). *Soziale Arbeit bewegt, stützt, begleitet* (S. 37–51). interact.
- Nieding, G. & Ohler, P. (2018). Medien und Entwicklung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (8. Aufl., S. 729–744). Beltz.
- Nunner-Winkler, G. & Paulus, M. (2018) Prosoziale und moralische Entwicklung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (8. Aufl., S. 191–214). Beltz.
- Paus-Hasebrink, I. (2022). Medien und Lebensalter: Kindesalter. In U. Sander, F. von Gross & K. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (2. Aufl., S. 785–793). Springer VS.
- Pötter, N. (2018). *Schulsozialarbeit* (2. aktual. Aufl.). Lambertus.

- Rätz, R., Biere, A., Reichmann, U., Krause, H. & Ramin, S. (2021). *Sozialpädagogische Familienhilfe. Ein Lehr- und Praxisbuch*. W. Kohlhammer.
- Roboom, S. (2022). Institutionen der Medienpädagogik: Kita. In U. Sander, F. von Gross & K. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (2. Aufl., S. 831–839). Springer VS.
- Röll, F. (2010). Aufwachsen in der (Medien-)Gesellschaft. In G. Cleppien & U. Lerche (Hrsg.). *Soziale Arbeit und Medien* (S. 23–36). VS.
- Ritscher, W. (2006). *Einführung in die systemische Soziale Arbeit mit Familien*. Carl-Auer.
- Rhyner, A. (2017, März). Praxis trifft Wissenschaft. *Plattform Sozialpädagogische Familienbegleitung*, 2017 (3), 32–33.
- Schau hin (ohne Datum). *Medien und Kleinkinder*. <https://www.schau-hin.info/medien-kleinkinder>
- Schneider, W. & Hasselhorn, M. (2018). Frühe Kindheit (3-6 Jahre). In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (8. Aufl., S. 191–214). Beltz.
- Schneider, W. & Lindenberger, U. (Hrsg.). (2018). *Entwicklungspsychologie*. (2. überarb. Aufl.). Beltz.
- Schulsozialarbeitsverband SSAV (2021). *Grundlagenpapier für die Schulsozialarbeit* [Broschüre].
- Schnetzer, S. (2022). *Generation Alpha*. <https://simon-schnetzer.com/generation-alpha/>
- Spiess-Beeler, T. (2018). Einblick Familienbegleitung. In P. Gabriel-Schärer & B. Schmocker (Hrsg.), *Soziale Arbeit bewegt, stützt, begleitet* (S. 48–49). Interact.
- Spitzer, M. und Herschkowitz, N. (2019). *WIE KINDER DENKEN LERNEN. Die kognitive Entwicklung vom 1. bis 12. Lebensjahr*. mvg.
- Schweizerisches Zivilgesetzbuch vom 01. Januar 2019 (SR 210).
- Tracy, R. (2020). Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. In R. Braches-Chyrek, Ch. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.). *Handbuch Frühe Kindheit* (2. aktual. und erw. Aufl., S. 187–199). Barbara Budrich.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2006). *Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht* (2. durchges. Aufl.). Barbara Budrich.
- Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989, SR 0.107.
- Von Schlippe, A. & Schweitzer, J. (2016). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen* (3. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Von Schlippe, A. & Schweitzer, J. (2010). *Systemische Interventionen* (2. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.

- Wampfler, P. (2021). Social Media. Herausforderung und Chancen für Schule und Unterricht. In G. Brägger & H. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Lernen mit digitalen Medien* (S. 488–513). Beltz.
- Waller, G., Suter, L., Bernath, J., Külling, C., Willemse, I., Martel, N. & Süss, D. (2019). *MIKE – Medien, Interaktion, Kinder, Eltern: Ergebnisbericht zur MIKE-Studie 2019*. Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften.
- Waterstradt, A. (2007). *Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen. Eine Untersuchung der Einflussmöglichkeiten von Medien auf die Entwicklung*. Dr. Müller.
- Wolf, K. (2015). *Sozialpädagogische Interventionen in Familien* (2. überarb. Aufl.). Beltz Juventa.
- Ziegele, U. (2014). Soziale Arbeit in der Schule. In K. Gschwind (Hrsg.). *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung* (S. 22–30). Interact.