



universität  
wien

# MASTER THESIS

Titel der Master Thesis / Title of the Master's Thesis

„Beziehungskiller Smartphone?

Digitaler Medienkonsum in der Frühfördereinheit.  
Möglichkeiten für und Herausforderungen an die  
beziehungsfördernde Arbeit in der Mobilen  
Frühförderung und Familienbegleitung”

verfasst von / submitted by

Mag. Judith Sileitsch-Parzer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
Postgraduate programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 992 315

Universitätslehrgang lt. Studienblatt /  
Postgraduate programme as it appears on  
the student record sheet:

Early Care Counselling: Frühförderung,  
Familienbegleitung, Elternberatung

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>4</b>
1.1	Darstellung des Forschungsstandes	7
1.1.1	Forschungsstand Kindermedienforschung	7
1.1.2	Forschungsstand Beziehungsarbeit in der Familienbegleitung	10
1.1.3	Forschungsstand Beziehungsförderung als Entwicklungsförderung	11
1.2	Herausarbeitung der Forschungslücke	12
1.3	Forschungsfrage	16
1.4	Aufbau der Arbeit	17
<b>2</b>	<b>Kindermedienforschung</b>	<b>18</b>
2.1	Nutzungsverhalten im Umgang mit elektronischen Medien	18
2.1.1	Medien vor der Geburt	20
2.1.2	Nutzungsverhalten von Erziehungsperson und Säugling	21
2.1.3	Nutzungsverhalten von Kleinkindern	23
2.1.4	Elektronische Medien als Erziehungsinstrument	24
2.2	Wirkmechanismen elektronischer Medien	25
2.2.1	Wirkungstheoretische Ansätze	26
2.2.2	Praxistheoretische Ansätze	30
2.3	Medienhandeln im Kontext der Entwicklungspsychologie und Elternschaft	33
2.3.1	Kindliches Medienhandeln aus entwicklungspsychologischer Sicht	33
2.3.2	Konsequenzen kindlicher Medienpraktiken für die Elternschaft	37
2.3.3	Die Bedeutung der Medienkompetenz von Erziehungspersonen	40
2.4	Beziehungskiller Smartphone? Der Einfluss digitalen Medienkonsums auf die (Eltern-Kind-) Beziehungen	42
<b>3</b>	<b>Beziehungsförderung in der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung</b>	<b>46</b>
3.1	Die Besonderheit des Settings „Hausbesuch“	48
3.2	Entwicklungsförderung durch Beziehungsförderung	50
3.3	Elternarbeit in der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung	51
3.4	Die Bedeutung des Mentalisierens und Deutens in der Elternarbeit	53
3.5	Störfaktoren in der Beziehung zwischen Frühförderinnen und Familien – das Smartphone als Äußerlichkeit einer Störung?	56
<b>4</b>	<b>Durchführung der Untersuchung</b>	<b>58</b>
4.1	Erhebungsmethode – das problemzentrierte Interview	59
4.2	Planung der Interviews	61
4.3	Durchführung der Interviews	64
4.4	Auswertungsmethode: Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	66
4.5	Ergebnisdarstellung	70
4.5.1	Kategorie 1: Erleben	72
4.5.2	Kategorie 2: Mentalisieren und Deuten	84
4.5.3	Kategorie 3: Professionelles Selbstbild	98
4.5.4	Kategorie 4: Handlungsstrategien	106
4.6	Diskussion	117
<b>5</b>	<b>Resümee und Ausblick</b>	<b>125</b>
<b>6</b>	<b>Literatur</b>	<b>131</b>

<b>7 Anhang .....</b>	<b>137</b>
7.1 Interviewleitfaden .....	137
7.2 Kurzfragebogen .....	145
7.3 Postskriptum .....	146
7.4 Einverständniserklärung.....	148
7.5 Transkriptionsrichtlinien .....	149
7.6 Kategorienschema.....	150
7.7 Abkürzungsverzeichnis .....	177
7.8 Abstract .....	178

# 1 Einleitung

Als Mobile Frühförderin und Familienbegleiterin sehe ich mich in meiner täglichen Arbeit mit dem Einzug der digitalen Medien in den Familienalltag und in die Welt der Aller kleinsten konfrontiert. So finde ich mich während der wöchentlichen Hausbesuche beispielsweise in Situationen, in denen die Bezugspersonen während der Frühfördereinheit zwar anwesend sind, deren Aufmerksamkeit jedoch augenscheinlich voll und ganz auf die Beschäftigung mit Bildschirm- und/oder Touchscreen-Medien<sup>1</sup> gerichtet ist. Es ist auch beobachtbar, dass anwesende Geschwisterkinder während der Frühfördereinheit mit Smartphone oder Tablet „ruhiggestellt“ werden. Ein Anlass dafür könnte der Wunsch der Eltern sein, das Interesse der Geschwister vom mitgebrachten Spielmaterial fernzuhalten oder Geschwisterkonflikte in Anwesenheit der Frühförderin<sup>2</sup> durch das Beschäftigungsangebot mit dem Smartphone zu unterbinden. In anderen Situationen wollen Bezugspersonen gegenüber der Frühförderin die vermeintlichen Kompetenzen des Frühförderkindes im Umgang mit Touchscreen-Geräten demonstrieren. Oder Eltern formulieren einen Fördergedanken, indem sie ihren Kindern beispielsweise zur Beschleunigung des Spracherwerbes TV-Sendungen oder Apps bewusst anbieten. Der ausdauernden Konzentrationsfähigkeit beim (früh)kindlichen Konsum dieser Angebote messen die Eltern hohen Stellenwert bei und leiten daraus eine positive kognitive Entwicklung ihrer Kinder ab. Es kommt vor, dass das laufende TV-Gerät – ähnlich einem weiteren Familienmitglied – im Hintergrund permanent präsent ist, mit dem Argument, der Sprössling verstehe dies ohnehin noch nicht, weshalb ungeeignete Inhalte von den Eltern als unbedenklich eingeschätzt werden.

Die Facetten der Begegnung mit Medienkonsum<sup>3</sup> in der Frühfördereinheit sind variationsreich und ließen sich noch weiter fortführen. In meiner alltäglichen beruflichen Konfrontation mit derartigen Situationen – einerseits im Zuge der Hausbesuche, andererseits im Zuge der Fallbesprechungen – stellt sich mir die Frage, wie Frühförderinnen und Familienbegleiterinnen dieses Phänomen erleben, welche Gefühle und Impulse dadurch bei der Frühförderin ausgelöst werden und – in weiterer Folge – wie ihm im praktischen Handeln begegnet wird.

Ein simples Verbot von Medienkonsum während der Frühfördereinheit auszusprechen erscheint zwar für die Dauer des Hausbesuches zielführend, jedoch weder wirkungsvoll, um die

---

<sup>1</sup> Der Begriff Touchscreen-Medien wird in vorliegender Master Thesis als Überbegriff für alle digitalen Geräte verwendet, die mittels Fingertipp oder Fingerwisch bedienbar sind (hier: Smartphone und/oder Tablet).

<sup>2</sup> Da derzeit ausschließlich weibliche Frühförderinnen und Familienbegleiterinnen für die Wiener Sozialdienste tätig sind, wird in vorliegender Arbeit aus Gründen der Vereinfachung die weibliche Form verwendet

<sup>3</sup> Wenn in vorliegender Master Thesis die Rede von Medien ist, so sind damit immer elektronische Medien gemeint

Bezugspersonen langfristig für dieses Thema zu sensibilisieren, noch um die Frühförderin dieses Verhalten als Kontakthemmnis erkennen zu lassen. Damit ist gemeint, dass ein mit einem Smartphone beschäftigtes Gegenüber signalisiert, nicht angesprochen werden oder in anderer Form Kontakt aufnehmen zu wollen. Wie Frühförderinnen dieses Kontakthemmnis überwinden, soll im Fokus der vorliegenden Abhandlung stehen. Stein (2004) beschreibt in seiner Darstellung des Verhaltens als Sinn-Gestalt, dass „Auffälliges und in bestimmter Hinsicht problematisches Verhalten und Erleben immer an der Kontaktgrenze stattfindet“ (Stein 2004, 68). Folgt man seinen Ausführungen, so „stellt Verhalten und Erleben [...] oft einen Widerstand im aktuellen Kontakt dar“ (Badier 1999, 957f. zit.n. Stein 2004, 68). „Es kann aber auch die Folge des Bestehens ‘unerledigter Situationen’, also nicht abgeschlossener und verarbeiteter früherer Erlebnisse, sein.“ so Stein (2004, 68) weiter.

Letztendlich hat mich der Besuch des Seminars zum Thema „Familienmitglied Smartphone? Impulse für die medienpädagogische Arbeit mit Eltern kleiner Kinder“ am 18.5.2018 in Wien (Prof. Dr. Paula Bleckmann) zur Fragestellung für meine Master Thesis inspiriert. Die im Seminar angesprochene Hypothese, eine Zeigefingerpädagogik bezüglich der Mediennutzung wäre kontraproduktiv und die zu erwartende Reaktion sei Abwehr, Protest oder Verheimlichung, initiierte in mir die Frage, ob die Mobile Frühförderung und Familienbegleitung einen Beitrag zur Sensibilisierung für dieses Thema leisten soll bzw. ob die Auseinandersetzung mit dem Thema Medienkonsum überhaupt einen Teil des beruflichen Selbstverständnisses einer Mobilen Frühförderin und Familienbegleiterin darstellt. Ich möchte eruieren, ob es im Arbeitsfeld der Frühförderung und Familienbegleitung Raum für ein Nachdenken über Medienkonsum in den Familien gibt und wenn ja, ob dieser als ein Ausdruck innerpsychischer Prozesse der Eltern verstanden wird: Steht der Griff zum Smartphone vielleicht für eine Angst vor dem, was die Frühförderin an Realitäten in die Familie bringt? Ertrage ich es als Elternteil nicht, das Spielverhalten meines beeinträchtigten Kindes zu beobachten? Erspart mir die Beschäftigung mit dem Smartphone in der Frühfördereinheit die Auseinandersetzung mit belastenden Gefühlen, welche ich gegenüber meinem Kind empfinde? Füllt die Scheinbeschäftigung mit dem Smartphone langatmige Schweigeminuten aufgrund von Sprachbarrieren? Lenkt es von ablehnenden Gefühlen gegenüber der Frühförderin ab? Ist es eine Fluchtmöglichkeit aus einer unangenehmen Beziehung oder einem unangenehmen Kontakt mit der Frühförderin? Gebe ich meinem Kind das Smartphone, um ihm ein mögliches Scheitern an den Spielangeboten der Frühförderin zu ersparen? Wird das Smartphone mit dem Zweck einer schnellen Stimmungsregulation von unangenehmen Verhaltensäußerungen des Kindes, wie zum Beispiel Quengeln, angeboten? Kaschiert die Beschäftigung mit dem Smartphone das Sichtbarwerden von Entwicklungsbesonderheiten?

Folgt man den Ausführungen Datlers (2009), so wird den verschiedenen Facetten der Mentalisierungsfähigkeit von Frühförderinnen große Bedeutung beigemessen – besonders im Prozess der Beziehungsanbahnung zwischen Frühförderin und Eltern. Mentalisierung steht für die Fähigkeit, Verhalten durch Zuschreibung mentaler Zustände zu interpretieren. Das Verhalten eines Gegenübers wird mit den eigenen Vorstellungen über dessen Überzeugungen, Gefühle und Wünsche, die dem Verhalten zugrunde liegen könnten, in Verbindung gebracht. So soll das eigene Erleben und Handeln reflexiv erfasst werden (Fonagy, 2004). Frühförderinnen sollen sich der heftigen belastenden Gefühle von Eltern behinderter Kinder bewusst sein, welche einer emotionalen Zuwendung und förderlichen Begegnung im Weg stehen (Messerer, 1999). Dieses Hindernis drückt sich in elterlichen Verhaltensweisen in vielerlei Hinsicht aus. Die Deutungen über mögliche (Abwehr-)Funktionen, die das Smartphone, Tablet oder das TV-Gerät in den Familien erfüllen, sind vielfältig. Der Praxisbezug meiner Master Thesis besteht demnach in einem tieferen Verstehen dieses Phänomens und in der Darstellung von Handlungsmöglichkeiten in der Begegnung, welche im Idealfall in die Arbeit mit den Familien mitgenommen werden können.

Gleichermaßen beschäftigt mich die Frage, wie der Beziehungsaufbau zu einem Kind gelingen kann, welches während der Frühfördereinheit der hohen Aufmerksamkeitsbindung von digitalen Medien ausgesetzt ist. Ausgehend von der Hypothese, dass die Beschäftigung mit einem digitalen Gerät (Smartphone, Tablet, TV) ungünstige Voraussetzungen und erschwerte Bedingungen für eine Beziehungsanbahnung (Spitzer 2005, 158; Krasnova et al. 2015) – sowohl zwischen Frühförderin und Kind als auch zwischen Frühförderin und Eltern sowie als Konsequenz zwischen Eltern und Kind – darstellt, soll sich vorliegende Master Thesis mit der Frage beschäftigen, ob im Arbeitsfeld der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung eine differenzierte Betrachtung der Konfrontation mit dem Einsatz von Bildschirmmedien während der Frühfördereinheit im Sinne der Beziehungsförderung stattfindet und welche Ansätze Frühförderinnen im Umgang mit dem Phänomen entwickeln. Als theoretische Grundlage soll hier die Bedeutung der Mentalisierungskompetenz (Fonagy 2004, Dornes 2004) für beziehungsfördernde und familienorientierte Arbeit in der Frühförderung und Familienbegleitung dienen.

Zusammenfassend sollen für die vorliegende Arbeit drei Gesichtspunkte im Fokus sein: zum ersten eine Dokumentation der Präsenz von digitalen Medien in der Frühfördereinheit – wobei das Hauptaugenmerk auf Touchscreen-Medien (Smartphone, Tablet) und TV liegt. Zweitens möchte ich der Frage nachgehen, wie Mobile Frühförderinnen und Familienbegleiterinnen Medienkonsum und Medienexposition während des Hausbesuchs erleben, welche Gefühle und Impulse sie in der Begegnung empfinden und wie sie dieses Verhalten deuten. Drittens

interessieren mich Herangehensweisen an die Beziehungsarbeit mit den Familien, die Mobile Frühförderinnen aus der Konfrontation mit diesem Phänomen entwickeln. So soll im dritten Punkt der Frage nachgegangen werden, wie Frühförderinnen mit Medienkonsum in den Familien umgehen, und zwar, ob sie es in den Familien thematisieren und, wenn ja, in welcher Weise. Als Erhebungsinstrument orientiere ich mich an der qualitativen Sozialforschung und führe leitfadengestützte Interviews mit Frühförderinnen der Wiener Sozialdienste.

Im folgenden Kapitel soll der Forschungsstand zu drei Themenblöcken dargestellt werden – der Kindermedienforschung, der Beziehungsarbeit in der Familienbegleitung und der Beziehungsförderung als Entwicklungsförderung.

## **1.1 Darstellung des Forschungsstandes**

In einem ersten Strang der aktuelle Stand der Medienwirkungsforschung abgebildet werden. Die alarmierenden Ergebnisse hinsichtlich des Einflusses von inadäquatem Medienkonsum auf (Eltern-Kind-)Beziehungen führen mich weiter zur Beschäftigung mit dem Thema Beziehungsförderung in der Frühförderung und Familienbegleitung. Als Zweites soll die wissenschaftliche Diskussion zum Thema Frühförderung als Beziehungsförderung abgebildet werden. Das Thema Beziehungsförderung findet in zweierlei Hinsicht Berücksichtigung: erstens die Beziehungsgestaltung zwischen Frühförderin und Bezugspersonen in der Familienbegleitung und zweitens die Beziehungsgestaltung zum Kind in der Frühförderung. In einem weiteren Schritt möchte ich die beiden Schwerpunkte – Medienkonsum und Beziehungsförderung – in Zusammenhang bringen und daraus in einem weiteren Kapitel die Forschungslücke herausarbeiten und die Forschungsfrage formulieren.

### **1.1.1 Forschungsstand Kindermedienforschung**

Zum Thema Kindermedienforschung erachte ich vorrangig die beiden Querschnittstudien „BLIKK<sup>4</sup>-Medien: Kinder und Jugendliche im Umgang mit elektronischen Medien“ und „miniKIM<sup>5</sup> - Kleinkinder und Medien“ sowie die Längsschnittstudie „LIFE Child“ als von Relevanz. Die BLIKK-Studie wurde 2016 und 2017 in Deutschland durchgeführt und hatte zum Hauptziel, die Medienkompetenz von Erziehungsberechtigten sowie das Mediennutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen – und dessen mögliche Auswirkungen auf einzelne Entwicklungsbereiche – zu

---

<sup>4</sup> BLIKK steht für die Abkürzung von „Bewältigung Lernverhalten Intelligenz Kompetenz Kommunikation“

<sup>5</sup> KIM steht für die Abkürzung „Kinder und Medien“

untersuchen. Dabei wurden die Altersgruppen vier Wochen bis ein Jahr bzw. zwei bis zehn Jahre basierend auf Angaben der Eltern untersucht. Die miniKIM Studie wurde 2014 in Deutschland durchgeführt und beschäftigt sich ebenfalls mit dem Medienumgang von Zwei- bis Fünfjährigen. Beide Studien belegen, dass digitale Medien bereits Einzug in den Alltag der Allerkleinsten gehalten haben. Nachweislich gibt es für die jüngste Altersgruppe der unter Dreijährigen keinen langfristigen Nutzen von kindlicher Medienexposition. Nachgewiesen ist jedoch ein Zusammenhang zwischen überdimensioniertem Medienkonsum und negativen Auswirkungen auf die Kindesentwicklung, wie zum Beispiel Einschlaf- und Fütterstörung, Bindungsstörung, Hyperaktivität, Konzentrationsstörung, Sprachentwicklungsstörung, u.a. Auch die Ergebnisse der Längsschnittstudie LIFE Child belegen das Risiko von emotionalen und psychischen Verhaltensauffälligkeiten aufgrund von inadäquatem Konsum von elektronischen Medien im Vorschulalter. Für die LIFE Child-Studie wurden im Zeitraum 2011 bis 2017 527 Kinder zwischen zwei und sechs Jahren aus Leipzig und Umgebung zum elektronischen Medienkonsum untersucht.<sup>6</sup>

Angesichts der Ergebnisse der aktuellen Studien zur Medienwirkungsforschung, welche zu erwartende negative Auswirkungen von inadäquatem Medienkonsum belegen, gehe ich von einer kritischen Haltung von Professionist\*innen, die sich mit der Entwicklung und Gesundheit von Kindern beschäftigen, aus.

Alle drei Studien weisen in einem weiteren Punkt auf die Bedeutung der Medienkompetenz der Eltern sowie der Pädagog\*innen in Kindergarten und Schule und Hort hin und messen dem vorgelebten Umgang mit Medien eine zentrale Rolle für ein altersadäquates Nutzungsverhalten von Kleinkindern bei. Eltern führen in beiden Studien – miniKIM und BLIKK – an, das Smartphone oder Tablet als Erziehungsinstrument einzusetzen, wie zum Beispiel als Babysitter, als Belohnungsfunktion oder zur (dysfunktionalen) Stimmungsregulation (Radesky 2014, Radesky et al 2015, Spitzer 2005, 2018).

---

<sup>6</sup> Eine detaillierte Darstellung der genannten Studien findet sich in Kapitel 2

Tillmann et al (2014) gehen davon aus, dass

„die mediale Handlungsfähigkeit von Kindern erst dann voll zur Entfaltung kommen kann, wenn sie von bestimmten entwicklungsförderlichen Bedingungen beeinflusst wird.[...] Zugleich wird in pädagogisch-praktischer Hinsicht offenbar: Das stete Anwachsen des Medienangebots für Kinder und die zunehmende Durchdringung aller Lebensbereiche mit Medien verunsichert viele Eltern wie auch Pädagoginnen und Pädagogen“ (Tillmann et al. 2014, 9).

Weiters weisen die Autor\*innen darauf hin, dass eine strukturierte Aufbereitung der „Ansätze und Konzepte zur medienpädagogischen Arbeit mit Kindern in verschiedenen sozialen und institutionellen Kontexten“ (Tillmann et al. 2014, 9) fehlt.

Lange (2014) zeigt in theoretischer wie empirischer Hinsicht auf, dass Familienmedienbildung im Kern die medialen Praktiken von Kindern und Eltern in der alltäglichen Lebensführung von Familien in den Blick nehmen muss. „Die Vorgabe beispielsweise, das kindliche Medienhandeln auf die von den ‘Experten’ empfohlene Tagesration zu begrenzen, mag auf der kognitiven Ebene den Eltern einleuchten, stellt sich dann aber aufgrund der täglichen Alltagsherausforderungen einerseits und der den Kindern zugestandenen Freiräume andererseits als höchst diffizile und widersprüchliche Angelegenheit dar“ (Evans/Jordan/Horner 2011 zit. n. Tillmann et al. 2014, 491).

Fleischer (2014) bearbeitet das Thema „Medien in der frühen Kindheit“ mit einem systemischen Blick auf deren Bedeutung. Sie stellt Medienhandeln als Teil einer familiären Alltagskultur zur Diskussion und weist darauf hin, dass in der Medienpädagogik der Begriff *Frühe Kindheit* die Altersspanne „von der Geburt bis hin zu fünf oder gar sechs Jahren umfasst.“ (Fleischer 2014, 305) Folgt man Fleischers Darstellung des Forschungsstandes, so „fehlt es an Studien, die das konkrete alltägliche Medienhandeln und das medienerzieherische Handeln von Familien untersuchen. Insbesondere die Familien mit Kindern im Alter von neun Monaten bis zu fünf Jahren wurden bisher kaum untersucht“ (Fleischer 2014, 310).

In weiterer Folge sollen die beiden Themenbereiche Medienkonsum und Beziehungsgestaltung zueinander in Bezug gesetzt werden und herausgearbeitet werden, inwiefern digitale Medien die Beziehungen beeinflussen oder gar stören. Hierfür wird es als sinnvoll erachtet, im nun anschließenden Kapitel zuerst die wissenschaftliche Diskussion zur Bedeutung der Beziehungsförderung in der Familienbegleitung und in der Frühförderung zu skizzieren.

### **1.1.2 Forschungsstand Beziehungsarbeit in der Familienbegleitung**

Der Stellenwert der Miteinbeziehung zumindest eines Elternteiles in die Arbeit der Frühförderung hat in vielfacher Weise Einzug in die Lehrbücher und wissenschaftlichen Abhandlungen gehalten. Das in der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung gelebte Kooperationsmodell erachtet die Eltern als Partner\*innen und Expert\*innen für ihr Kind (Speck 1983, Thurmair/Naggl 2010). Laut Speck (1983, 16) ist ein Beziehungsprozess gekennzeichnet „durch einen interaktionalen, wechselwirkenden Annäherungsprozess von beiden Seiten her. Er ist auf wechselseitige Veränderung als optimale Ergänzung angelegt. Er wird in Gang gebracht durch die beidseitige Bereitschaft, aufeinander zu hören, sich aufeinander einzustellen und das für die individuelle Fördersituation passende Konzept gemeinsam zu finden“ (Speck 1983, 16). Ob Unterstützungsangebote angenommen werden oder ergänzende Sichtweisen der Frühförderin in den Lebensalltag mit dem Kind eingebunden werden, entscheiden die Eltern in ihrer eigenen Verantwortung. Eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen den gleichberechtigten Systemen Familie und Frühförderung ist charakterisiert durch offenen und respektvollen Umgang und Orientierung an einer gemeinsamen Aufgabe (Speck 2003, 476 – 483). Datler (2009) definiert es als eine „Aufgabe der Frühförderin, die Eltern in der Auseinandersetzung mit den belastenden Gefühlen zu unterstützen, die Eltern oft genug daran hindern, sich in förderlicher Weise ihren Kindern gegenüber zu verhalten“. Dazu bedarf es – so Datler weiter – „auf Seiten der Frühförderinnen der Fähigkeit, im ‚Hier und Jetzt‘ des heilpädagogischen Praxisvollzugs angemessen zu verstehen, was in der ‚inneren Welt‘ der Eltern vor sich geht“ (Datler 2009, 30). Eine erfolgreiche Beziehungsanbahnung ist abhängig von der Mentalisierungskompetenz der Frühförderin, Äußerungen oder Verhaltensweisen der Eltern als „Ausdruck ihres (unbewussten) Bemühens zu begreifen, sich vor einer bewussten Auseinandersetzung mit ihren beunruhigenden Gefühlen und Gedanken zu schützen“ (Datler 2009, 31f). Störungen im Frühförderprozess – meist ausgelöst durch das Auftauchen unangenehmer Themen – können die kooperative Zusammenarbeit ins Wanken bringen (Speck 1983) und sind meist durch irritierende Verhaltensäußerlichkeiten für die Frühförderin erkennbar (Thair/Naggl 2010). Rothländer und Kuschel (2014) nennen als Hindernisse für gelingende Elternpartizipation „fehlende Betreuungsmöglichkeiten für Geschwister, das Gefühl der Stigmatisierung, Vergesslichkeit der Eltern, therapiebezogene Konflikte mit dem Kind oder mangelndes Wissen oder Unbehagen, das Kind in therapeutischer Weise zu behandeln“ (Rothländer/Kuschel 2014, 323). Für vorliegende Arbeit von Interesse ist die Frage nach der Art und Weise, wie Frühförderinnen – unter Berücksichtigung der Besonderheiten im Setting eines Hausbesuches – mit Eltern in Beziehung treten oder in Beziehung bleiben, die durch Beschäftigung mit Touchscreen-Medien abwesend

und emotional nicht verfügbar sind, ohne ein Handyverbot während der Frühfördereinheit aussprechen zu müssen. Weiters ist von Interesse, ob die Beschäftigung mit dem Smartphone in ihrer Anwesenheit von Frühförderinnen als ein Störfaktor in der Beziehung gesehen oder aufgefasst wird.

Ein weiterer Fokus in der Arbeit von Frühförderinnen liegt – neben dem Beziehungsprozess mit den Eltern oder Bezugspersonen – in der Beziehungsgestaltung mit dem Frühförderkind und eventuell auch dessen anwesenden Geschwistern. Die diesbezügliche Diskussion soll nun im folgenden Kapitel dargestellt werden.

### **1.1.3 Forschungsstand Beziehungsförderung als Entwicklungsförderung**

Das Konzept der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung der Wiener Sozialdienste (WSD) beschreibt die „Entwicklung durch Förderung der Beziehung“ als eines von fünf Wirkungszielen (WSD 2016, 8). Das Wissen und die Literatur über Entwicklungschancen und -risiken, die sich aus den frühen Beziehungs- und Bindungserfahrungen ergeben, sind umfangreich (vgl. Ainsworth 2003, Bowlby 1975, Dornes 2004, Senckel 2015, Ahnert 2014). Begegnet ein Säugling einer primären Bezugsperson, die sich in feinfühligere Weise auf ihn einstimmt, lässt es den Säugling seine Fähigkeit erfahren, Kontakte zu halten und mitzugestalten. Mit feinfühligere Einstimmung ist die Fähigkeit gemeint, feine Unterschiede in den Ausdrucksweisen des Säuglings aufmerksam wahrzunehmen, zutreffend zu deuten und prompt und angemessen zu beantworten. Säugling und Bezugsperson führen demnach eine Unterhaltung – die Bezugsperson lässt ihn weder schreien noch hat sie die Sorge, durch Zuwendung zu verwöhnen. Signale der Frustration werden von der Bezugsperson aufmerksam beobachtet, genau hingehört, kleine Unterschiede in Lautierungen oder Mimik adäquat interpretiert und differenzierte Lösungen angeboten und nicht auf stereotype Weise beantwortet, wie z.B. durch Schnuller oder Flasche geben (Bowlby 2005, Ahnert 2014). Ziegenhain (2004) charakterisiert den Vollzug von Entwicklung durch Interaktionen zwischen Individuen und deren sozialer und gegenständlicher Umwelt. „Entwicklung ist demnach das Ergebnis aktiver und zielgerichteter Interaktionen, durch die die daran beteiligten Interaktionspartner sich im Sinne organisierter Anpassungsprozesse fortlaufend beeinflussen bzw. verändern“ (Sroufe 1996 zit. n. Ziegenhain 2004, 243). Eine im Jahr 2018 von US-Forschern durchgeführte Studie bringt den Smartphone-Gebrauch der Eltern mit geringerem Blickkontakt, verringerter Aufmerksamkeit und Zuwendung und reduzierter Interaktion in Verbindung und deutet auf alarmierende Signale bezüglich des negativen Einflusses auf die Eltern-Kind-Beziehung hin (McDaniel et al., 2018).

Ein Schwerpunkt in der Arbeit von Mobilen Frühförderinnen und Familienbegleiterinnen besteht nach Thurmair und Naggl (2010) in dem Bestreben der Frühförderin, das Kind durch gezielte, in feinfühligere Weise abgestimmte Beziehungsangebote in seiner Entwicklung zu fördern. Gemäß den Darstellungen Fries' et al. (2005) bedarf es hierzu des genauen Beobachtens und Verstehens des kommunikativen Ausdrucksverhaltens von Kindern. Studien des Pediatric Research (2018) sowie der American Academy of Pediatrics (AAP) (2011) beschäftigen sich mit der beziehungshehmenden Wirkung von Smartphones, welche gemäß der BLIKK-Studie (2018) von Eltern als Erziehungsinstrument, und zwar vorrangig als Belohnungs-, Bestrafungs- oder Beschäftigungsinstrument, eingesetzt werden. Für vorliegende Master Thesis interessieren mich die Vorgehensweisen, die Mobile Frühförderinnen entwickeln, um mit einem Kind in Beziehung zu kommen, dessen Aufmerksamkeit an das digitale Gerät gefesselt ist, ohne dabei „Zeigefingerpädagogik“ anzuwenden. Mit direktiven Beratungen zu diesem Thema, welche aus persönlichen Überzeugungen der Frühförderinnen resultieren können, läuft man – so Bleckmann (2018) – Gefahr, auf innere Proteste und Widerstände seitens der Kinder und Familien zu stoßen, die als Störfaktor in der Beziehung spürbar bleiben.

Nachdem nun der Forschungsstand dargestellt ist, soll im folgenden Kapitel eine Forschungslücke in den oben dargestellten Themenbereichen herausgearbeitet werden, um daraus in einem nächsten Schritt die Forschungsfrage abzuleiten.

## **1.2 Herausarbeitung der Forschungslücke**

Die skizzierten jüngsten Studien zum Thema Kindermedienforschung liefern Ergebnisse zu folgenden drei Themenbereichen, die für die vorliegende Arbeit von Interesse sind: Erstens wird belegt, dass digitale Medien in den Alltag der Null- bis Fünfjährigen Einzug gehalten haben, zweitens werden die entwicklungs- und beziehungschädigenden Auswirkungen von inadäquatem Medienkonsum oder Medienexposition thematisiert und drittens wird die Bedeutung von Medienkompetenz im häuslichen Umfeld sowie in weiterer Folge in Kindergarten, Krippe und Schule für ein verantwortungsvolles Nutzungsverhalten von Kindern dargelegt. Medienpädagogische Auseinandersetzungen und Ansätze in Krippe, Kindergarten, Schule, Hort und Freizeit sind in der Literatur umfassend dargestellt (Lange 2014, Roboom 2014, Eder 2014, Schubert 2014, Kunze 2014, Herzig 2014, Palme 2014).

Ein Teil meiner Master Thesis soll einer Dokumentation der Präsenz von digitalem Medienkonsum im Arbeitsfeld der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung gewidmet sein, welche in keiner der bearbeiteten Quellen Beachtung findet. Tillmann et al. (2014) diskutieren die Notwendigkeit zur strukturierten Aufbereitung von Ansätzen und Konzepten zur medienpädagogischen Arbeit. Laut Lange (2014) muss dafür der Medienalltag von Kindern und Eltern in den Blick genommen werden. Zu diesem Zweck können die Aussagen der interviewten Frühförderinnen zu ihrem Erleben von digitalem Medienkonsum in der Frühfördereinheit dienlich sein, da Mobile Frühförderinnen aufgrund des Settings im häuslichen Umfeld sehr nahe am Familienalltag tätig sind. Fleischer (2014) thematisiert das Fehlen von Studien über den Medienalltag der Familien mit kleinen Kindern zwischen neun Monaten bis zu fünf Jahren. Diese Altersgruppe entspricht jener, die in der Mobilen Frühförderung der Wiener Sozialdienste betreut wird – mit der Eingrenzung, dass mobile Frühförderinnen ausschließlich Einsicht in den medialen Familienalltag von beeinträchtigten Kindern und deren Familien haben. Die beiden Studien BLIKK und miniKIM, welche sich mit dem Medienkonsum dieser Altersgruppe beschäftigen, beruhen auf Befragungen und Angaben von Eltern. Die Ergebnisse meiner Master Thesis basieren auf Expert\*innenbefragungen, was weitere Sichtweisen eröffnen kann.

In der Studie LIFE Child (2018) findet sich in der Zusammenfassung der Hinweis auf die Notwendigkeit künftiger Studien, die sich damit beschäftigen, wie junge Kinder und ihre Eltern – speziell aus sozial schwachen Milieus – bei der angemessenen Nutzung elektronischer Medien unterstützt werden können (LIFE Child Studie, Kap. 5). Die Befragung von Frühförderinnen der Wiener Sozialdienste über ihr Erleben von Medienkonsum könnte Erkenntnisse bringen, wie sich praxis- und wirkungstheoretische Ansätze in Einklang bringen lassen. Im Kapitel „Fazit und zukünftige Forschungsaufgaben“ signalisieren Tillmann und Hugger (2014):

„Bei der Analyse und Darstellung kindlicher Medienwelten erweist es sich als wichtig, die Rolle der digitalen und mobilen Medien in den Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen sowie im Kontext des Generationenverhältnisses zu beachten. Eine wichtige Frage wäre dann, wie sich Kinder und Erwachsene über Medienkommunikation als ‘Kind’ und ‘Erwachsene’ positionieren bzw. welche Einordnungs- und Zuschreibungsprozesse sowie Erwartungshaltungen damit verbunden sind“ (Tillmann A./Hugger K. 2014, 41).

Die Analyse der Interviews soll Erkenntnisse bringen, wie Frühförderinnen die Rolle der digitalen Medien in den Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen wahrnehmen und deuten.

Publikationen zur Beziehungsarbeit mit anwesenden Elternteilen (siehe Kap. 1.1.2) befassen sich eingehend mit der Bedeutung, die der Miteinbeziehung eines Elternteiles in die Frühförderarbeit

beigemessen wird (Datler 2009; Thurmair/Naggl 2010, Rothländer/Kuschel 2014, Fries et al. 2005, Speck/Warnke 1983, Speck 2003, Ahrbeck/Rauh 2004). Weiters sind die für eine gelungene Arbeitsbeziehung notwendigen Kompetenzen der Frühförderinnen im verstehenden Erfassen von elterlichen Ausdrucksweisen sowie im Erkennen von äußeren Störfaktoren als Hinweis für eine kritische Entwicklung der Arbeitsbeziehung Gegenstand von Abhandlungen (Datler 2009, Thurmair/Naggl 2010, Kannevischer et al. 2004, Salzberger-Wittenberg 1997). Keine Beachtung in der Literatur findet allerdings die Frage, ob die Beschäftigung mit Touchscreen-Medien von Frühförderinnen als Äußerlichkeit einer Störung in der Beziehung wahrgenommen wird und ob eine Auseinandersetzung mit den Deutungsmöglichkeiten oder ein Austausch über dieses Thema stattfindet.

Die Bedeutung der Beziehungsförderung als Entwicklungsförderung (siehe Kap. 1.1.3) im Arbeitsfeld der Hausfrühförderung findet in vielerlei Publikationen Berücksichtigung (Datler 2004, 2009, Fries et al. 2005, Ziegenhain 2004, Senckel 2015, Thurmair/Naggl 2010). Folgt man den Ausführungen Datlers, so zeichnet sich ein Arbeitsfokus von Frühförderinnen „durch das Bemühen aus, mit dem behinderten Kind selbst in Verbindung zu treten, um so dem Kind in unmittelbarer Weise Entwicklungsanstöße zu geben“ (Datler 2009, 25). Die elterliche Aufmerksamkeit nimmt eine Schlüsselrolle in der mentalen und körperlichen Entwicklung von Kindern ein. Der Smartphone-Gebrauch der Eltern wird mit verringerter Aufmerksamkeit und reduzierter Interaktion in Verbindung gebracht (Krasnova et al. 2015, 5, BLIKK 2018, miniKIM 2014). Von diesem elterlichen Abgewandtsein sind bereits die ersten Bindungs- und Beziehungserfahrungen in Form von *background media exposition*<sup>7</sup> beeinflusst. Damit gemeint sind Handlungen wie beispielsweise ein gleichzeitiges Stillen und Smartphone-Nutzung, gleichzeitiges beruhigendes Schaukeln und Telefonieren, gleichzeitiges Wickeln und Fernsehen, u.v.a. Erreichen Kinder autonome Handlungsfähigkeit, finden sich Frühförderinnen in Situationen wieder, in denen Konflikte durch die Eltern mit dem Smartphone oder TV-Gerät reguliert werden oder dieses als Erziehungs- und/oder Beschäftigungsinstrument eingesetzt wird. Die Bedeutung der Anwesenheit einer spiegelnden und affektmodulierenden Bezugsperson findet in den Schriften von Fonagy et al. (2004) oder Dornes (2004) eingehende Beschäftigung, wobei Dornes die Abwesenheit der Bezugspersonen aufgrund psychischer Zustände aufzeigt. Die Frage nach der mentalen Abwesenheit von Bezugspersonen durch (exzessive) Aufmerksamkeitswidmung an Touchscreen-Geräte findet in den Studien BLIKK 2018, miniKIM 2014, LIFE Child 2018, FIM 2016 und McDaniel 2018 Beachtung. Daraus ergeben sich Warnungen und Empfehlungen von Expert\*innen aus dem Gesundheitsbereich (Ärzt\*innen, Psycholog\*innen,

---

<sup>7</sup> Passiver Medienempfang (ausführliche Begriffsklärung siehe Kap. 2.2)

Psychotherapeut\*innen, Pädagog\*innen u.a.) und Vorgaben über Mindestalter, maximale Nutzungsdauer, Risiken und zu erwartende negative Auswirkungen. Spitzer (2005, 159) zeigt auf Basis einer Befragung einen Zusammenhang zwischen der Bildschirmnutzungszeit und Eltern-Kind-Beziehung. Fazit: Je höher die Nutzungszeit, desto schlechter die Eltern-Kind-Beziehung. Die Befragung Spitzers zielte auf Jugendliche ab, weshalb das Ergebnis nur mit Vorbehalt auf junge Kinder umlegbar ist. Dennoch fordern digitale Medien von pädagogischen Fachkräften aufgrund der Unübersehbarkeit des Alltagsphänomens der Digitalisierung eine pädagogische Haltung (Eder 2014). In der Literatur findet sich bereits eine medienpädagogische Auseinandersetzung in den Institutionen Kindergarten, Schule, Hort und Freizeit (Eder/Roboom 2014, Kunze/Schubert 2014, Herzig 2014, Palme 2014). Einige Kindertagesstätten in Deutschland sind laut Eder und Roboom „bereits medienpädagogisch aktiv und haben Medienbildung in ihr pädagogisches Konzept integriert. Aber noch immer gibt es auch viele Kitas, die sich nicht mit der Thematik auseinandersetzen“ (Eder/Roboom 2014, 503, Marci-Boehnecke 2008). Keine Berücksichtigung findet hingegen in der von mir bearbeiteten Literatur die Auseinandersetzung mit Medienkonsum im Arbeitsfeld der Mobilen Frühförderung mit der speziellen Situation des Settings Hausbesuch. Die Ergebnisse meiner Befragung über die Handlungsstrategien der Frühförderinnen können die Lücke der medienpädagogischen Auseinandersetzung im Arbeitsfeld der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung verkleinern. Dabei soll für den Fokus der Beziehungsförderung die Befragung von Frühförderinnen in vorliegender Arbeit dahingehend einen Einblick bieten, welche Ansätze Mobile Frühförderinnen entwickeln, um mit einem medienexponierten Kind in Beziehung und in Interaktion zu kommen. Hinsichtlich des meist fließenden Überganges der kindlichen Mediennutzung von background media exposition zu foreground media exposition<sup>8</sup> geht die vorliegende Abhandlung davon aus, dass zugewandte, interaktive Beziehungsgestaltung zwischen Frühförderin und Kind auch Veränderungsprozesse hinsichtlich der Beziehungsgestaltung zwischen Bezugspersonen und Kind in Gang setzen kann.

Die inhaltliche Auseinandersetzung mit elterlicher und kindlicher Beziehungsarbeit wurde oben in getrennten Kapiteln (siehe Kap. 1.1.2 und 2.1.3) aufgegriffen. In weiterer Folge soll das digitale Gerät als gemeinsamer Nenner und Hürde für die Beziehungsarbeit fokussiert werden und erfasst werden, wie Frühförderinnen die unterschiedlichen Facetten der Mediennutzung in der Frühfördereinheit erleben. Es wird davon ausgegangen, dass – je nach Konfrontation mit elterlicher oder kindlicher Mediennutzung – daraus resultierende Überlegungen und Vorgehensweisen der Frühförderinnen und Familienbegleiterinnen unterschiedliche Ausprägungen erkennen lassen.

---

<sup>8</sup> Aktiver Medienempfang (ausführliche Begriffsklärung siehe Kap 2.2)

Werden die Gesichtspunkte aus Kapitel 1.1 nun in Bezug zueinander gesetzt, so treffen zwei Pole aufeinander: das Wissen aus der Medienwirkungsforschung über alarmierende Signale bezüglich der negativen Auswirkungen inadäquater Mediennutzung auf die Beziehung und Kindesentwicklung auf der einen Seite und das berufliche Grundverständnis einer beziehungsorientierten, anerkennenden und annehmenden Haltung gegenüber den Handlungsoptionen der Familie auf der anderen Seite.

Mithilfe von qualitativen Befragungen soll erhoben werden, wie Frühförderinnen diese Diskrepanz lösen. Es ist von Interesse, ob Medienkonsum während der Frühfördereinheit von Frühförderinnen als ein Abwehrverhalten gegenüber Beziehungsprozessen wahrgenommen wird und folglich eine Auseinandersetzung mit den Deutungsvarianten stattfindet. Folgt man den Ausführungen Langes (2014), so ist

„[...] eine medienbezogene Familienbildung gefordert, die die hier angeführten Sachverhalte reflexiv aufnimmt und Räume für einen Erfahrungsaustausch darüber schafft. Eine gute Ausgangsbasis hierfür ist nicht zuletzt der Umstand, dass sich Eltern selbst in der Verantwortung sehen, ihre Kinder vor schädlichen Einflüssen zu schützen“ (Hasebrink/Schröder/Schumacher 2012 zit. n. Lange 2014).

Durch die alltägliche Konfrontation mit Medienkonsum in der Frühförderung und Familienbegleitung sowie die Absenz der wissenschaftlichen Betrachtung des Phänomens in genau diesem Arbeitsfeld soll nun die Forschungsfrage präzisiert werden.

### **1.3 Forschungsfrage**

Vor dem Hintergrund der in den vorangegangenen Abschnitten dargestellten Überlegungen soll in der vorliegenden Master Thesis folgender dreigliedriger Forschungsfrage nachgegangen werden:

Wie erleben Frühförderinnen das Phänomen des digitalen Medienkonsums in den betreuten Familien während der Frühfördereinheit, auf welche Weise deuten sie diesen Verhaltensausdruck und welche Möglichkeiten und Herausforderungen ergeben sich durch die Konfrontation mit Medienkonsum für die beziehungsfördernde Arbeit mit den Familien?

## **1.4 Aufbau der Arbeit**

Die Auseinandersetzung mit der Thematik der digitalen Medien in der Frühfördereinheit und ihren Auswirkungen auf die Beziehungsarbeit in der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung basiert im Rahmen vorliegender Master Thesis auf drei Elementen.

Im ersten Teil (Kapitel 2 und 3) findet sich eine Darstellung der wissenschaftlichen Diskussionen und Untersuchungen des theoretischen Bezugsrahmens. Dieser betrifft einerseits die Erkenntnisse aus der Kindermedienforschung, andererseits die Auseinandersetzung mit dem Thema der Beziehungsförderung im Arbeitsfeld der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung. In ersterem sollen relevante Sichtweisen zum Nutzungsverhalten, zu Wirkmechanismen, zum Medienhandeln und der Einfluss des Smartphones auf die (Eltern-Kind-)Beziehungen unter die Lupe genommen werden. Zweiteres wird die Bedeutung der beziehungsfördernden Arbeit von Mobilen Frühförderinnen unter den Gesichtspunkten der Entwicklungsförderung und der Elternarbeit abbilden. Besonderes Interesse gilt an dieser Stelle dem Stellenwert von Mentalisierungskompetenz der Frühförderinnen für den Beziehungsprozess. Abschließend sollen die beiden Themenbereiche Medienkonsum und Beziehungsgestaltung in Verbindung gebracht werden und der Frage nach dem Einfluss der digitalen Medien auf die Beziehungsarbeit der Frühförderinnen nachgegangen werden.

Im zweiten Teil der Arbeit (Kapitel 4) wird die durchgeführte qualitative Untersuchung abgebildet. Beginnend mit der Beschreibung des problemzentrierten Interviews als Erhebungsmethode sowie einer detaillierten Erläuterung der qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode, wird im Anschluss die Durchführung und Ergebnisdarstellung der Untersuchung beschrieben. Abschließend werden zentrale Erkenntnisse aus der Untersuchung mit dem Bezugsrahmen aus dem ersten Teil der Arbeit in Verbindung gebracht und diskutiert. Am Ende dieses Kapitels wird auf Limitationen hingewiesen.

Der dritte und letzte Teil der Arbeit (Kapitel 5) resümiert die Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage und weist auf offene Fragen hin. Abschließend wird ein Ausblick auf daraus resultierende mögliche Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungen formuliert.

## **2 Kindermedienforschung**

In folgendem Kapitel sollen die wissenschaftliche Diskussion über die Risiken und Chancen, die der Einsatz von neuen Bildschirmtechnologien für kleine Kinder mit sich bringt, beleuchtet werden. Beginnend mit der Darstellung der Nutzungsdaten soll dem Leser ein Einblick gewährt werden, inwieweit digitale Medien Einzug in den Alltag der Allerkleinsten gehalten haben. Als Informationsbasis werden die Ergebnisse aus den Studien BLIKK (2018) und miniKIM (2014) und LIFE Child (2018) herangezogen. In weiterer Folge soll die Diskussion über Wirkmechanismen von digitalen Bildschirmgeräten in zweierlei Hinsicht beleuchtet werden – die wirkungstheoretischen Ansätze einerseits und die praxistheoretischen Ansätze andererseits. Erstere finden ausführliche Beachtung in diversen Publikationen (BLIKK 2018, MPFS 2014, AAP 2011, Spitzer 2005, Radesky et al. 2016, Poulain et al. 2018 u.a.), deren Kernaussagen zusammengefasst geschildert werden. Die Darstellung praxistheoretischer Ansätze des Familien-Medienalltages mit Kindern stützt sich vorrangig auf die Abhandlungen Langes (2014), Schulz (2014) und Theunerts (2007).

### **2.1 Nutzungsverhalten im Umgang mit elektronischen Medien**

Die Darstellung des Nutzungsverhaltens von Kleinkindern in Bezug auf elektronische Medien bezieht sich hauptsächlich auf die Ergebnisse der Querschnittsstudie BLIKK, welche gemäß meinen Recherchen die jüngste relevante Untersuchung zu diesem Thema darstellt. Die BLIKK-Studie wurde 2016 und 2017 in allen Bundesländern Deutschlands –ausgenommen Bremen – durchgeführt. Die Daten wurden dabei von Kinder- und Jugendärzt\*innen im Rahmen der von rund 90 Prozent aller Eltern in Deutschland genutzten Früherkennungsuntersuchungen erhoben. Es wurden dabei 5.573 Kinder auf Basis von Elternangaben mittels Fragebögen untersucht. Für Säuglinge bis zu einem Jahr basieren die Elternangaben auf den Papousek-, Medien- und Lebensumfeld-Fragebögen. Die Elternangaben über die Zwei- bis Zehnjährigen wurden durch den Mannheimer Eltern-, den Medien- und den Lebensumfeld-Fragebogen erhoben. Der von Kinder- und Jugendärzt\*innen entwickelte Fragebogen zum Lebensumfeld soll Auskunft über die Familienanamnese, die Soziodemographie sowie bekannte Erkrankungen und/oder Entwicklungsstörungen geben. Der Mannheimer Fragebogen ist ein Screeninginstrument für alterstypische Verhaltensauffälligkeiten und beinhaltet 52 Einzelsymptome mit ausschließlich Ja-Nein-Antwortmöglichkeit. Der Medienfragebogen soll den Medienumgang der Kinder aus der Sicht der Eltern ermitteln. Die im Medienfragebogen als relevant erachteten Fragenkomplexe umfassen die Kategorien Freizeitaktivitäten, Nutzungsdauer, inhaltliche Nutzung, Medien als Erziehungsinstrument, Schulschwierigkeiten, Missbrauchs- und Suchtverhalten, Reflexion und

kritische Analyse, Elternposition, Beratungsbedarf und Ernährungsverhalten. In weiterer Folge werden ausschließlich jene Kategorien bzw. Ergebnisse dargestellt, die für die Altersgruppe der Frühförderung und Familienbegleitung relevant sind. Der Papousek-Fragebogen betrifft die Stichprobe im Alterscluster der Null- bis Einjährigen und soll den Zusammenhang zwischen Regulationsstörungen im Säuglingsalter und digitalen Medien aufzeigen. Die Auswertung aller Fragebögen erfolgt einerseits deskriptiv in Form von Zusammenhangsanalysen, andererseits werden verschiedene statistische Verfahren angewendet, mittels derer mit nominal oder ordinal skalierten Daten Zusammenhänge zwischen zwei Items untersucht werden.

Die Einteilung in Altersgruppen der Probanden erfolgte gemäß den in Deutschland üblichen Altersclustern der Früherkennungsuntersuchungen. Für vorliegende Master Thesis als relevant erachtet werden die Untersuchungsergebnisse der Kategorien U3 bis U6 (Alter: vier Wochen bis ein Jahr) sowie die Ergebnisse der Kategorien U7 bis U9 (Alter: ein bis fünf Jahre); dies entspricht einer Anzahl von 3.888 Kindern aus der Gesamtheit der Probanden. Mobile Frühförderinnen und Familienbegleiterinnen der Wiener Sozialdienste betreuen Familien mit Kindern der Altersgruppe null bis fünf Jahre, daher werte ich die Ergebnisse für diese Alterskategorie als relevant für vorliegende Master Thesis. Die Frage nach Beeinträchtigungen oder Entwicklungsauffälligkeiten zum Zeitpunkt der Befragung wird mittels Früherkennungsuntersuchungsbögen dargestellt, wobei bei den relevanten Alterskategorien schwerpunktmäßig Herzgeräusche, Seh- oder Hörstörungen aber auch Anamnesen, Diagnosen und Empfehlungen erfasst werden. Weiters finden sich Vermerke über zusätzliche Unterstützungsleistungen bei erhobenen Entwicklungsstörungen, wie zum Beispiel Frühförderung, Physio-, Ergo-, Logo- oder Psychotherapie. Basierend auf den bisherigen Analysen, kann jedoch

„keine Aussage darüber getroffen werden, inwieweit die beobachteten Entwicklungsauffälligkeiten durch eine erhöhte Nutzung digitaler Medien bedingt sind oder bei bestehenden Entwicklungsstörungen elektronische Medien verstärkt in Anspruch genommen werden“ (BLIKK 2018, 7).

Das Hauptziel der BLIKK-Studie war es, einerseits die Medienkompetenz der Erziehungsberechtigten und andererseits das Nutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf elektronische Medien und deren mögliche Auswirkungen auf einzelne Entwicklungsbereiche zu untersuchen. Es soll nun ein Überblick der Ergebnisse bezüglich des Nutzungsverhaltens von Kindern zwischen null und fünf Jahren dargelegt werden. In vorliegender Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Nutzung von digitalen Medien im Alterscluster der Null- bis Einjährigen keinen vom Kind ausgehenden Beschäftigungswunsch darstellt, sondern in dieser Altersgruppe soll auf die Frage eingegangen werden, ob Eltern ihre Säuglinge mit elektronischen

Medien in Kontakt bringen oder selbst während der Geburt Medien konsumieren. Ab der Alterskategorie der Ein- bis Fünfjährigen beziehen sich die Angaben auf das Nutzungsverhalten des Kindes selbst. Die Daten der BLIKK-Studie werden abschließend mit relevanten Ergebnissen der miniKIM-Studie vergleichend ergänzt. Die miniKIM wurde im Jahr 2014 vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (MPFS) veröffentlicht. Im Erhebungsjahr 2012 wurden die Nutzungszeiten von insgesamt 623 zwei- bis fünfjährigen Kindern von den Eltern/Haupterziehern abgefragt. Die unterschiedlichen Alterscluster wurden im Rahmen einer vertiefenden Validitätsprüfung umgruppiert, damit möglichst vergleichbare Altersgruppen abgebildet werden können. Es wird jedoch auf gewisse Unschärfen, die sich gegebenenfalls aus den Gegenüberstellungen ergeben, hingewiesen (BLIKK 2018, 86). Da ich in vorliegender Master Thesis auf die Nutzung von Smartphone und Tablet fokussieren möchte, werden die auf diese Geräte bezogenen Ergebnisse in den Blick genommen. Im Zuge einer Vergleichsbetrachtung der Angaben der Eltern über die Bedeutung von verschiedenen elektronischen Medien zeigt sich das Smartphone als das Gerät mit höchster Priorisierung (BLIKK 2018, 82).

Bevor nun Nutzungsverhalten und Wirkmechanismen anhand oben beschriebener Studien aufgezeigt werden, soll in folgendem Kapitel dargelegt werden, dass digitale Medien bereits ab Aufkeimen des Kinderwunsches in den Gedanken der zukünftigen Eltern präsent sein können. „Bereits bevor ein Kind zur Welt kommt, wirken Medien direkt und indirekt auf Eltern, Kind, deren Beziehung und Lebenswelt ein“ (Schneider 2014, 89). Was es mit dieser Aussage auf sich hat, soll im folgenden Kapitel kurz Beachtung finden, um einen Eindruck zu vermitteln, wie früh „Medien“ bereits in unmittelbarem Zusammenhang mit dem „Baby“ für (zukünftige) Mütter oder Eltern bedeutsam sind.

### **2.1.1 Medien vor der Geburt**

Folgt man den Schilderungen Schneiders, so zeichnet sich gegenwärtig das Internet als „quantitativ expandierend und entsprechend vielfältig“ (Schneider 2014, 291) aus. Bereits wenn die Idee oder der Gedanke an einen möglichen Nachwuchs heranreift, füllt dies ganze Internetforen mit dem persönlichen Austausch in einem öffentlichen Raum, in dem Eltern anonym und ohne soziale Folgeverpflichtung diskutieren können. Allein die Plattform parents.at wirbt zum Datum 24.02.2019 mit 47.987 Teilnehmern, 661.606 Themen und 14.446.736 Beiträgen seit dem Jahr 2000. Weiters finden Apps, wie jene zur Zyklusüberwachung mit Bestimmung des Eisprungs und Reminder-Funktion für die fruchtbaren Tage, steigenden Anklang bei der Zielgruppe der (werdenden) Eltern. Während der Schwangerschaft wird man täglich durch App-Benachrichtigungen auf dem Laufenden gehalten bezüglich des Countdowns bis zum

Geburtsstermin, des aktuellen Entwicklungsstandes des Fötus inklusive „pränataler Bildungssysteme für den Mutterleib als erstes Klassenzimmer“ (Schneider 2014, 297), wie zum Beispiel rhythmische Stimulation mit Musik, später wiederholtes Vorlesen oder Übungen mit Wortverstehen u.v.m. Die Liste der möglichen Funktionen oder angebotenen Apps könnte noch lange fortgesetzt werden. Im Zuge der Master Thesis soll jedoch auf die pränatalen Medienkontakte nicht tiefer eingegangen werden, da – wie bereits oben erwähnt – dieses Kapitel nur einen Eindruck bieten soll, wie früh Medien schon eine Rolle im Leben eines entstehenden Säuglings und dessen Eltern einnehmen können. Schneider meint resümierend:

„Die Verbindung von Medien und Familie bleibt dauerhaft und das Medienklima der Familie entscheidender Faktor der kindlichen Mediensozialisation und -biografie. Erste biografische Spuren und Dokumente entstehen bereits vor der Geburt eines Kindes und werden fortgeführt“ (Schneider 2014, 298).

Nachdem nun ein Blick auf die vorgeburtliche Präsenz von Medien gerichtet wurde, möchte ich mich im folgenden Kapitel der Phase nach der Geburt und dem Säuglingsalter zuwenden. Hier erscheint es bedeutsam, sich dem Medienkontakt der Mutter gleichermaßen wie dem (von Eltern hergestellten) Medienkontakt des Säuglings zu widmen.

### **2.1.2 Nutzungsverhalten von Erziehungsperson und Säugling**

Als Erstes erscheint an dieser Stelle die Wichtigkeit des Smartphone für die Eltern von Bedeutung, zumal diese maßgeblich für den Kontakt von Säuglingen mit dem Gerät Verantwortung tragen. Seit dem Hype um das internetfähige Smartphone im Jahr 2007 steigen die Nutzungszeiten elektronischer Medien stetig an (BLIKK 2018, 34). 66,1 Prozent der befragten Eltern geben an, die persönliche Bedeutung des Smartphones als *eher bis sehr wichtig* einzustufen, wobei die Range der Angaben in einer sechsstufigen Skala (*nicht wichtig bis sehr wichtig*) einzuordnen war. Vergleicht man die Angaben zur Wichtigkeit der einzelnen elektronischen Medien Internet, Notebook, Fernseher und Smartphone, so wird der Stellenwert des Smartphones von den meisten Befragten als hoch eingestuft. „Basierend auf diesen Ergebnissen ist die Aussage zu treffen, dass in der BLIKK-Eltern-Studienstichprobe das Smartphone im Verhältnis zu den anderen Medien im Alltag der Befragten ‚nicht mehr wegzudenken‘ ist“ (BLIKK 2018, 35).

Als Nächstes findet sich eine Darstellung darüber, ob und wie Eltern ihre Säuglinge während Versorgungsaktivitäten in Kontakt mit digitalen Medien bringen. Zur diesbezüglichen Erkenntnisgewinnung wurden die Erziehungsberechtigten nach der Häufigkeit gefragt, wie oft sie während des Stillens oder Fütterns Musikhören oder der Fernseher eingeschaltet ist. Die

Auswertung der Antworten ergibt, dass die Mehrheit der Erziehungsberechtigten von Säuglingen und Kindern im Alter von 4 Wochen bis 14 Monaten die Intimität beim Stillen und Füttern vor dem Fernsehen und der Musik schützen. Auch der direkte Kontakt zum Fernseher während des Einschlafens wird von der Mehrheit der Befragten strikt verneint.

„Im Rahmen einer bivariaten Analyse zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang für die von den Eltern beschriebenen Einschlafstörungen der Säuglinge mit einer Fernsehnutzung bzw. beim Musikhören während der Betreuung von Säuglingen“ (BLIKK 2018, 104)

Die elterliche Beschäftigung mit Smartphones oder Tablets während der Fütter- oder Einschlafsituation findet in den jüngsten Studien über diese Altersklasse keine Beachtung. Wohl findet sich in amerikanischen Medien bereits der Begriff „brexting“ (Moudry 2016) für ein verbreitetes Phänomen. „Brexting“ ist eine Zusammensetzung der Wörter „breast“ und „texting“ und steht für *breast-feeding your baby whilst using your smartphone*. Die mediale Diskussion zu diesem Thema verläuft kontrovers, wobei die Argumentationen einerseits den schädigenden Unterschied zwischen Smartphone und Buch oder Powernap während des Stillens in Frage stellen und andererseits das Fehlen von bindungsfördernden Elementen wie z.B. den Blickkontakt oder die fehlende Interaktion durch die Konzentrationsrichtung zum Smartphone kritisieren. Wissenschaftliche Untersuchungen – konkret zur Nutzung von Smartphones während des Stillens, Fütterns oder Einschlafens – konnten bis zum Zeitpunkt der Fertigstellung der Master Thesis nicht gefunden werden. Heuristische Aussagen aus der Darstellung von Fallvignetten im beruflichen Alltag einerseits sowie die höchste Priorisierung des Smartphones unter den analysierten elektronischen Medien lassen eine steigende Tendenz der elterlichen Zuwendung zum Smartphone zu Lasten einer bindungsfördernden Fütter- und/oder Einschlafsituation annehmen. Ein Blick in die Werbeindustrie – wie beispielsweise Föngeräusche-Apps als Schlafhilfe oder Handyhalterungen für den Kinderwagen – lässt auch auf ein Fortschreiten der Entdeckung des Säuglings als potenziellen Endverbraucher von Smartphones schließen. Beunruhigende Hinweise von Studien (Cheung et al. 2017) über den Zusammenhang von Schlafstörungen sowie Hyperaktivität mit dem Säuglingskontakt mit Handystrahlen und Flimmerbildern untermauern das Eindringen des Smartphones in die Erlebniswelt der Allerkleinsten.

Im folgenden Kapitel wird nun der Sprung in die nächste Alterskategorie gemacht, in der das Medienverhalten unter anderem bereits als ein vom Kind ausgehender Beschäftigungswunsch angesehen wird. Die Rolle der Eltern wird dennoch als maßgeblich beteiligt an dem Medienverhalten in diesem Alterscluster angesehen. Vorrangig wird das Smartphone in dieser

Alterskategorie von Eltern als Erziehungsinstrument verwendet, worauf später in Kapitel 2.1.4. noch genauer eingegangen wird.

### **2.1.3 Nutzungsverhalten von Kleinkindern**

Das Nutzungsverhalten von Kleinkindern der Altersklasse der Zwei- bis Fünfjährigen wird in der BLIKK-Studie ebenfalls auf Basis von Elternangaben dargestellt. Im Gegensatz zum Alterscluster der Null- bis Einjährigen beziehen sich die Antworten zum Nutzungsverhalten auf das Kind. Lediglich 2,91 Prozent der Zwei- bis Fünfjährigen sehen täglich zwei bis vier Stunden oder mehr fern, während 33,88 Prozent der Kinder zwischen zwei und fünf Jahren zwischen 30 Minuten und einer Stunde vor dem Fernsehgerät verbringen. Hingegen nutzen lediglich 3,4 Prozent der Zwei- bis Fünfjährigen zwischen 30 Minuten und einer Stunde das Smartphone als Beschäftigungsmaterial. Allerdings fällt die Anzahl derjenigen, die zu dieser Frage keine Angaben gemacht haben, mit 402 Personen im Vergleich zu anderen Ergebnissen sehr hoch aus. Weiters ist eine Diskrepanz zwischen den Angaben über digitale und analoge Beschäftigungszeiten auffallend. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder dieser Altersgruppe sowohl in Bezug auf ihre digitale als auch ihre analoge Beschäftigung auf Anregungen der Erwachsenen angewiesen sind. Befragt man Eltern über die durchschnittliche Beschäftigungszeit ohne elektronische Medien, so überwiegt der Anteil derer, die sich maximal zwischen 30 Minuten und einer Stunde alleine beschäftigen können. Folgt man den Interpretationen der BLIKK-Studie, so

„kann hier die Hypothese abgeleitet werden, dass die Nutzungszeit von elektronischen Medien zu gering angegeben wird und dies darauf zurückzuführen wäre, dass die einzelnen ‚kurzen Nutzungs-Zeitintervalle‘ mit elektronischen Medien durch die Kinder von den Erziehungsberechtigten nicht in die angegebene ‚Gesamtnutzungszeit‘ einbezogen wurde“. (BLIKK 2018, 39)

Summiert man die Nutzung von Smartphone und/oder Fernseher, so ist zu beobachten, dass die Nutzung elektronischer Medien von mehr als 30 Minuten täglich im Alterscluster der Zwei- bis Fünfjährigen von 23,22 Prozent auf 67,56 Prozent ansteigt (BLIKK 2018, 46).

Ein vergleichender Blick auf den kleinkindlichen Gerätebesitz in den beiden Erhebungszeiträumen 2012 (miniKIM) und 2016 (BLIKK) zeigt einen höheren Verbreitungsgrad von Tablet und Smartphones, was auf die zunehmende Verbreitung der Geräte zwischen den Erhebungsjahren rückzuführen ist. Als bedeutsam wird erwähnt, dass bereits im Alter von zwei bis drei Jahren einen nennenswerten Prozentsatz von 10,71 Prozent regelmäßig Zugriff auf das Smartphone zur Mitbenützung gewährt wird. Interessant scheint auch, dass die absolute Zahl der Kleinkinder dieser Teilstichprobe, die in diesem Alter bereits ein Smartphone ihr Eigen nennen dürfen, sich

auf 50 Kleinkinder beläuft. Dies bedeutet einen erstaunlichen Anteil an zwei- bis fünfjährigen Handybesitzern von 8 Prozent der 623 Befragten.

Die Mediennutzung von Kindern der Alterskategorie der Null- bis Fünfjährigen ist wesentlich davon abhängig, ob und in welchem Ausmaß Eltern Zugang zu Medien gewähren oder diese als Erziehungsinstrument benutzen. Im folgenden Kapitel soll abgebildet werden, in welcher Weise elektronische Medien im Familienalltag als Beschäftigungs-, Belohnungs- oder Bestrafungsinstrument zum Einsatz kommen. Es wird wiederum vorrangig auf die Ergebnisse der Elternbefragung der BLIKK-Studie (2018) Bezug genommen.

#### **2.1.4 Elektronische Medien als Erziehungsinstrument**

Im Zuge der BLIKK-Studie (2018) wurden Eltern zum Einsatz von elektronischen Medien als Erziehungsinstrument mit drei zentralen Fragestellungen konfrontiert. Es ist dies zum einen die Frage, ob Eltern die kindliche Mediennutzung von Zwei- bis Fünfjährigen befürworten und auch fördern, um selbst Ruhe zu bekommen. Von einer Stichprobe von 2.060 Personen (98 Personen machten keine Angabe zu dieser Frage) befürworten 37,57 Prozent der Eltern in verschiedenen Abstufungen den Einsatz von Medien, um die Ruhe der Kinder zu erreichen. Auf die Frage nach dem Einsatz von Medien als Belohnungsinstrument gibt ungefähr ein Drittel der Befragten an, dass das Smartphone als Belohnungstool für erledigte Aufgaben gehandhabt wird. Wird nach der umgekehrten Variante gefragt, nämlich ob den zwei- bis fünfjährigen Kindern elektronische Medien im Fall von Ungehorsam als Strafmaßnahme eingeschränkt oder weggenommen werden, so stimmen 17,14 Prozent der Eltern auf höchster Stufe zu, das Smartphone als Bestrafung zu entziehen. Die Zustimmung in den Abstufungen zwei bis fünf entspricht 27,33 Prozent der befragten Stichprobe. Folgt man der Interpretation der Studie, so lässt dies „den Schluss zu, dass ein Entzug von elektronischen Medien als Erziehungsinstrument häufiger genutzt wird“ (BLIKK 2018, 41) als dessen Einsatz als Belohnungsinstrument.

In der Studie mit dem Titel „The Media Family“ (Rideout et al. 2006) wurden auf Basis von schriftlichen Befragungen und Gruppendiskussionen mit Eltern von null- bis sechsjährigen Kindern vier Säulen herausgearbeitet, auf denen die Entscheidung der Eltern zur Medienexposition ihrer Kinder gründet. Erstens damit eigene zeit- und arbeitsintensive Handlungen ungestört verrichtet werden können. Als Zweites wird angegeben, die kindliche Beschäftigung mit Medien „einzusetzen“, wenn man das Kind in einem geschützten Handlungsraum wissen möchte. Hierfür wird es zum Beispiel vor einen Bildschirm gesetzt und eine DVD eingelegt. Als drittes Argument wird der Lerneffekt der Medien über Viele Dinge genannt, den die Eltern mangels Zeit nicht selbst bieten können. Als viertes nennen die Eltern den

Einsatz von Medien zur Emotionsregulierung der Kinder, wobei insbesondere dem Ansehen von Filmen – Kurzfilmchen via Youtube am Smartphone oder auch TV – eine beruhigende Wirkung zugeschrieben wird.

## **2.2 Wirkmechanismen elektronischer Medien**

Medienwirkungsforschung beschäftigt sich mit den Effekten, welche Medien auf die Adressaten haben – und zwar auf einzelne Personen einerseits sowie auf Personengruppen und Gesellschaften andererseits. In der Medienwirkungsforschung wird zwischen „foreground media exposition“ und „background media exposition“ unterschieden (AAP 2011). Ersteres bezeichnet das Kind als direkten Empfänger von Bildschirmangeboten, d.h. die Eltern setzten das Kind bewusst der Beschäftigung mit Smartphone, Tablet oder TV aus. Zweiteres bezeichnet eine Situation, in der Personen im räumlichen Umfeld des Kindes Bildschirmgeräte benutzen, deren Inhalte für Erwachsene von Interesse sind. Was für das Kind „background media“ ist, ist für den Erwachsenen gleichzeitig „foreground media“. Je jünger das Kind ist, umso bedeutsamer ist die „background media exposition“, da diese die Aufmerksamkeit der Bezugspersonen abzieht und eine Reduktion von entwicklungsfördernden Eltern-Kind-Interaktionen wie Blickkontakt und sprachlichen Austausch zwischen Eltern und Kindern mit sich bringt (Spitzer 2005, Christakis et al. 2009). Die Bezeichnung „Exposition“ soll hier im Sinne von „ausgesetzt sein“ verstanden werden und impliziert die Zuschreibung der Verantwortlichkeit für den (kindlichen) Medienkonsum an die Eltern. Bleckmann (2014) veranschaulicht die Verwendung des Begriffes „Exposition“, indem sie ihn mit dem „Ausgesetzt-Sein“ des Passivrauchers beim Nikotinkonsum vergleicht.

Im anschließenden Kapitel sollen die Ergebnisse der jüngsten Studien zur Medienwirkung für die hier relevante Alterskategorie der Null- bis Fünfjährigen dargestellt werden. Wirkungstheoretische Ansätze wurden meinen Recherchen nach ebenfalls in den beiden Querschnittstudien BLIKK (2018), miniKIM (2016) und der Längsschnittstudie LIFE Child (2018) eruiert und ausgewertet und werden im nachfolgenden Kapitel ins Blickfeld gerückt.

### 2.2.1 Wirkungstheoretische Ansätze

Je jünger das Kind, umso mehr besteht die (negative) Wirkung von Medien darin, die Zeit und Aufmerksamkeit zu binden und diese von elementaren förderlichen Interaktionen abzuziehen. Die Medienwirkung im Säuglingsalter, genauer gesagt bei Null- bis Einjährigen, wurde im Zuge der BLIKK-Studie mit einem Elternfragebogen zur Verhaltensregulation nach Papousek evaluiert und hatte zum Ziel, „Regulationsstörungen im Säuglingsalter aufzudecken“ (BLIKK 2018, 20). Papousek (2004) versteht unter Regulationsstörungen eine nicht altersgemäße Schwierigkeit eines Säuglings, sein eigenes Verhalten in verschiedenen interaktiven Kontexten mit den Eltern zu regulieren. Regulationsstörungen werden häufig mit Belastungen oder Störungen der frühen Eltern-Kind-Beziehungen in Zusammenhang gebracht und äußern sich meist in exzessivem, unstillbarem Schreien des Säuglings. Im Elternfragebogen nach Papousek wurden die Eltern von Säuglingen gefragt, ob es während des Stillens, Fütterns oder Einschlafens Kontakt mit elektronischen Medien gibt. Die Fragen des Papousek-Elternfragebogens werden zwei Hauptgruppen - dem Baby und dem familiären Umfeld – zugeordnet und in zwei Abschnitte gegliedert. Ein Abschnitt beschäftigt sich mit Schlaf- und Stillverhalten und Quengeln des Säuglings. Der zweite Abschnitt fokussiert auf Fragen zu Gefühlen, Ängsten und zum Umgang der Eltern mit ihrem Baby. In der Gruppe der Null- bis Einjährigen zeigt eine bivariate Analyse der Ergebnisse aus den Papousek-Bögen einen signifikanten Zusammenhang zwischen Mediennutzung während der Versorgung und Einschlafstörungen der Säuglinge.

„Die in der BLIKK-Studie als signifikanter Zusammenhang beschriebene Einschlafstörung der Säuglinge (zwei bis acht Monate) in Verbindung mit dem kompensatorischen Einsatz von Fernsehen/Musik beim Einschlafen kann in dem [...] Kontext von Papousek betrachtet werden“ (BLIKK 2018, 105).

Papousek (2004) beschreibt die Suche der Säuglinge nach einer vertrauensvollen und verlässlichen Bindungsperson als ein biologisch verankertes Grundbedürfnis. Folgt man ihren Ausführungen, so ist das Gelingen von Eltern-Kind-Beziehungen in hohem Maße beeinflusst von der elterlichen Feinfühligkeit. Das bedeutet die Fähigkeit von Eltern, prompt und in adäquater Weise auf die Signale eines Säuglings zu reagieren. Diese ersten non-verbale Kommunikationserfahrungen stellen die Basis für eine stabile Bindungs- und Beziehungsebene zwischen Säugling und Bezugspersonen dar. Ob eine Fütter- oder Einschlafsituation vom Baby positiv besetzt wird, hängt eng mit der emotionalen Sensibilität der Bezugspersonen zusammen. Eine dysfunktionale Belastung der frühen Eltern-Kind-Beziehung kann gemäß Papousek (2004) zu frühkindlichen Regulationsstörungen sowie Fütter-, Gedeih-, Schlafstörungen oder chronische Unruhe führen.

„Diese Beobachtung verdeutlicht den Stellenwert von stabilen Eltern-Kind-Beziehungen in den ersten Lebensmonaten und zeigt, dass ein zu früher Umgang mit elektronischen Medien nicht zu empfehlen ist.“ (BLIKK 2018, 105)

Zusammenfassend sind die oben beschriebenen negativen Auswirkungen des Medienkontaktes im Säuglingsalter gemäß den Erkenntnissen aus den jüngsten Studien maßgeblich der reduzierten oder gar fehlenden Zuwendung und Interaktion zwischen Eltern und Baby zuzurechnen. Die durch den Medienkonsum abgezogene Aufmerksamkeit der Eltern kann zu nachteiligen Eltern-Kind-Beziehungen beitragen, was wiederum zu Regulationsstörungen beim Kind führen kann.

Nun soll der Blick auf die Medienwirkung der darauffolgenden Altersklasse der Zwei- bis Fünfjährigen gerichtet werden. In jüngsten Studien wird ein möglicher Zusammenhang zwischen Mediennutzung und Sprachentwicklungsstörungen, Hyperaktivität oder Konzentrationsstörungen ermittelt und dargestellt. Die BLIKK-Studie (2018) ist eine Querschnittsstudie und kann somit keine Informationen zu Entwicklungsverläufen liefern, jedoch einen Zusammenhang zwischen Entwicklungsstörungen und der Nutzung elektronischer Medien identifizieren.

„Zum Beispiel kann eine Aussage getroffen werden, dass sich ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen einer täglichen Nutzung elektronischer Medien (Fernseher/Smartphone) und einer Sprachentwicklungsstörung belegen lässt. Aber inwieweit das Nutzungsverhalten elektronischer Medien die Sprachentwicklungsstörung oder eine vorliegende Sprachentwicklungsstörung das beschriebene Nutzungsverhalten bedingt, ist basierend auf dieser bivariaten Analyse heute nicht zu beantworten“ (BLIKK 2018, 29).

Zur Ermittlung eines möglichen Zusammenhanges zwischen Mediennutzung und Sprachentwicklungsstörungen wurden die Studienergebnisse, basierend auf den ärztlichen Angaben in den Früherkennungsuntersuchungsbögen nach Paed.Check, den relativen Häufigkeiten von Entwicklungsstörungen in der Sprache des BARMER-Arztreport 2012 gegenübergestellt. Der Vergleich der beiden Werte lässt die Aussage zu, dass beispielsweise die BLIKK-Studienstichprobe der Dreijährigen bei einem täglichen Medienkonsum von mehr als 30 Minuten einen 1,4-fach höheren Anteil von Sprachentwicklungsstörungen aufweist. Je älter die Probanden, desto höher werden bei gleicher Mindestnutzungszeit von 30 Minuten die Prozentangaben des BARMER-Arztreports überschritten. Dabei sind Sprachentwicklungsstörungen bei gleichzeitiger Smartphonennutzung auffällig größer als der Prozentsatz in Bezug auf die Fernsehnutzung. In der BLIKK-Studie wird als mögliches Erklärungsmodell für die Störung in der sprachlichen Entwicklung das Fehlen des klassischen Sprachlernmodells des kontinuierlichen „Hören, Verstehen, Nachsprechen, Verbessern, Lernen

von Worten und Begrifflichkeiten und durch eine Vorbildfunktion z.B. der Eltern, Geschwister, Großeltern, Spielkameraden“ (BLIKK 2018, 111) herangezogen. Diskutiert werden kann auch noch die hohe visuelle und akustische Reizflut digitaler Medien und die darauf folgenden Ermüdungszustände, welche die Lernbereitschaft bremsen können. Weiter stellt sich die Frage, ob die erlebte Reizüberflutung eine positive Wahrnehmung von neuen, analogen Impulsen – wie zum Beispiel der interaktiven Kommunikation – reduzieren kann.

Zudem wird in der BLIKK-Studie der Zusammenhang zwischen Hyperaktivität sowie Konzentrationsstörungen und Medienkonsum erhoben. Dabei wurden die Ergebnisse des Mannheimer Fragebogens der BLIKK-Teilstichprobe der Zwei- bis Fünfjährigen mit einer im Jahr 2007 von Tröster et al. veröffentlichten Studie verglichen, in der Erzieher\*innen und Eltern das Auftreten von Entwicklungsstörungen von 732 Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren mittels Beurteilungsbogen einstufen. Für den Vergleich mit den BLIKK-Daten wurden die Angaben der Eltern aus dieser Studie herangezogen, zumal die Erzieher\*innen das Auftreten der Störungen durchwegs höher einstufen als die Erziehungsberechtigten. Eine vergleichende Datenanalyse zeigt, dass die Häufigkeit der beschriebenen Entwicklungsstörungen bei einer Mediennutzung von über 30 Minuten im Alterscluster der Drei- bis Fünfjährigen durchschnittlich doppelt so hoch ist wie in den Ergebnissen von Tröster et al. Buben zeigen Entwicklungsstörungen im Bereich Hyperaktivität und Konzentrationsstörungen häufiger als Mädchen. Werden die beiden Entwicklungsauffälligkeiten getrennt voneinander betrachtet, so kann sowohl ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen Mediennutzung und Hyperaktivität bei zwei- bis zehnjährigen Kindern als auch ein Zusammenhang zwischen Mediennutzung und Konzentrationsstörungen in der Schule abgebildet werden. Ob die Kinder aufgrund der Mediennutzung zu Hyperaktivität neigen und Konzentrationsstörungen zeigen oder ob aufgrund von Hyperaktivität und Konzentrationsstörungen vermehrt Medien konsumiert werden, kann anhand der BLIKK-Ergebnisse nicht beantwortet werden.

Bestätigt wurde der Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten wie Hyperaktivität und Konzentrationsstörungen auch in der Längsschnittstudie LIFE Child (2018), die von Wissenschaftlern der Universität Leipzig durchgeführt wurde. LIFE Child ist ein Projekt des Forschungszentrums für Zivilisationserkrankungen der Medizinischen Fakultät der Universität Leipzig. Im Rahmen der Erhebung wurden 527 Kinder im Alter zwischen zwei und sechs Jahren im Zeitraum 2011 bis 2017 untersucht. Für die Datenanalyse wurden nur jene Teilnehmer herangezogen, die einen Ersttermin und einen Folgetermin ungefähr 12 Monate danach wahrgenommen hatten. Dabei füllten Eltern im Rahmen der LIFE Child-Studie Fragebögen zum Konsum elektronischer Medien ihrer Kinder aus. Da für die Auswertung die Resultate der

Fragebögen aus zwei Erhebungszeitpunkten im zeitlichen Abstand von einem Jahr herangezogen wurden, lassen sich Entwicklungsverläufe darstellen und ableiten. Die Studie ergab, dass Kleinkinder, die sich täglich mit dem Smartphone oder Computer beschäftigen, innerhalb eines Jahres mehr Verhaltensauffälligkeiten wie Hyperaktivität oder Unaufmerksamkeit aufweisen als Kinder ohne elektronischen Medienkontakt. Weiters weist die Studienleiterin Dr. Poulain auf die emotionalen Probleme hin, von denen Kinder ohne Medienkonsum vergleichsweise weniger betroffen sind (Poulain et al. 2018, 9). Erwähnt soll auch das Ergebnis werden, dass Kinder, die zum ersten Erhebungszeitpunkt Probleme mit Gleichaltrigen anführten, innerhalb eines Jahres einen Anstieg in der Nutzungszeit von elektronischen Medien verzeichneten. Ein weiterer Aspekt der LIFE Child-Studie ist die Berücksichtigung des sozioökonomischen Status. Die Analyse der Studienteilnehmer ergab, je höher der sozioökonomische Status einer Familie, desto geringer die kindliche Mediennutzung. Poulain weist weiter darauf hin, dass künftige Studien über Förderprogramme zum altersadäquaten Medienumgang besonders für sozial benachteiligte Familien hilfreich wären (Poulain et al. 2018, 10). Was die frühe Nutzung des Gerätes Smartphone betrifft, so plädieren auch die Autoren der BLIKK-Studie für künftige Untersuchungen zu den Auswirkungen auf das kindliche Verhalten und die Entwicklung, zumal die Verbreitung von Smartphones rasant voranschreitet.

Die alarmierenden Ergebnisse zur Medienwirkung auf Kinder ließen von Gesundheitsbehörden<sup>9</sup> und Familienberatungen<sup>10</sup> Empfehlungen zu altersabhängigen Nutzungszeiten folgen. Die maximal empfohlene Nutzungszeit von elektronischen Medien für Kinder im Alterscluster der Drei- bis Sechsjährigen liegt bei weniger als 30 Minuten, die der Null- bis Dreijährigen bei „gar nicht“. Die medial kolportierten Empfehlungen und Warnungen bezüglich der Gefahren des frühen Medienkonsums sind weit verbreitet. Lange (2014) beschäftigt sich mit der Notwendigkeit der Verbindung von praxis- und wirkungstheoretischen Ansätzen und weist darauf hin, dass die Begrenzung des kindlichen Medienhandelns auf eine bestimmte Tagesration aufgrund der Alltagsbedingungen eine sehr schwierige Herausforderung darstellt.

„‘Lustvoller’ und sozialitätsbezogener Mediengebrauch in Familien steht also nicht nur aufgrund der schon lange grassierenden Kulturkritik unter einem moralischen Vorbehalt, sondern dieser Vorbehalt wird aktuell noch durch die Tendenz einer forcierten Verantwortungszuschreibung an Eltern befeuert“ (Oelkers/Lange 2012 zit.n. Lange 2014, 491)

---

<sup>9</sup> Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2017)

<sup>10</sup> No.ZOFF, Jugend- und Familienberatung Schweiz (2015)

Nach der Darlegung der wirkungstheoretischen Ansätze des kindlichen Medienkonsums in obigem Kapitel, soll nun – im Anschluss an obiges Zitat – ein empirischer Blick auf die praxistheoretischen Ansätze des medialen Familienalltages und die daraus resultierenden Erkenntnisse und Fragestellungen gerichtet werden. Dieser stützt sich vorrangig auf die Abhandlungen von Lange (2014), Schulz (2014) sowie diverse Beiträge aus dem Werk „Medienkinder von Geburt an“ (Theunert 2007).

### **2.2.2 Praxistheoretische Ansätze**

Der Soziologe Andreas Lange beschreibt den gedanklichen Zusammenschluss von kindlichem Medienhandeln und dessen mögliche Auswirkungen unter Berücksichtigung der Bedingungen im familiären Umfeld als eine „schwierige und reizvolle Aufgabe zugleich“ (Lange 2014, 483). Schwierig empfindet er die – parallel zur Wissenschaft – stattfindende öffentliche, medial angefeuerte Kritik über kindliche Mediennutzung sowie das Fehlen der koproduktiven Zusammenarbeit der sozialwissenschaftlichen Disziplinen für einen differenzierten Überblick zum Thema Kinder, Familie und Medien. Lange äußert den Vorwurf an die Familienforschung, zu wenig Interesse am realen Familienalltag zu zeigen und daher das Thema Medien zugunsten von Populärthemen zu vernachlässigen. Das Reizvolle an der wissenschaftlichen Betrachtung familiären Medienhandelns sieht er in den drastischen Veränderungen, die in den Beziehungen zwischen Generationen und Geschlechtern in den „familialen Binnenräumen“ (ebd.) vor sich gehen und seiner Meinung nach auch das mediale Handeln betreffen werden. Folgt man den Ausführungen Langes (2014) oder Schulz' (2014), so wird die Sinnhaftigkeit nahegelegt, mediale Handlungen von Eltern und/oder Kindern als einen integralen Bestandteil des Familienalltags zu erkennen.

„In der Straßenbahn, vor Schaufenstern, in der Einkaufspassage und auf Spielplätzen: es klingelt und piept, es werden Melodien vorgespielt und Bilder herumgezeigt, neue Spiele ausprobiert und Hintergrundbilder verglichen. Das Mobiltelefon ist längst nicht mehr nur ein Jugendmedium, sondern spielt bereits für die Jüngsten in unserer Gesellschaft eine wichtige Rolle“ (Schulz 2014, 419)

Das Prinzip der neueren, praxistheoretisch inspirierten Familienforschung soll die sonst getrennt voneinander beforschten Gebiete wie z.B. Gesundheit, Medien, Pflege, Kinder etc. vereinen und den Fokus auf die Alltagspraktiken der Familien richten. Das charakteristische Zutun der verschiedenen Familienmitglieder soll im Zentrum des Forschungsinteresses sein und die Fragen, wer, was, wann, wo, warum, mit wem etc. unter die empirische Lupe nehmen. Elemente der Entgrenzung der Arbeitswelt einerseits und Familie andererseits verändern die

praxistheoretische Auffassung des Systems Familie dahingehend, dass Familie nicht (mehr) etwas ist, was man hat, sondern was man tun muss. Aufgrund dieser Perspektivenerweiterung in mehrfacher Hinsicht ist in der neueren Familienforschung von „Doing Family“ die Rede. Familie ist demnach eine „forcierte aktive alltägliche und biografische Herstellungsleistung aller Beteiligten“ (Jurczyk et al. 2009 zit. n. Lange 2014, 484). Um nun den Bogen zurück zum familiären Medienhandeln zu spannen, so bestimmen – vor dem Hintergrund des „Doing Family“ in einer entgrenzten Arbeits- und Familienkonstellation – technische Ausstattungen wie Auto, Mikrowelle, und auch die Handys der Familienmitglieder, das Unternehmen Familie und dessen Alltagsmanagement.

Abgesehen von der mediengeleiteten Alltagsorganisation sind die Praktiken von Medien in den Familien in vielfältiger Weise sozialisiert. Beginnt man den Gedanken mit dem Begriff der *Sozialisation*, so ist dieser zu definieren „als eine *soziale Praxis*, die sich durch das Zusammenleben von Menschen etabliert, wobei Erfahrungen, Fertigkeiten und Wissen zwischen Menschen ausgetauscht und kultiviert werden“ (Lange 2014, 485). Daraus abgeleitet kann die Aufgabe einer Theorie der Sozialisation zum Untersuchungsgegenstand die Fragestellung haben,

„wie sich in und durch sozialisatorische Interaktionen eine gemeinsame soziale Praxis zwischen den Akteuren etabliert, die dann wieder auf die Akteure einwirkt, indem sie deren Erfahrungen, Handlungsmöglichkeiten und dann auch Persönlichkeitsmuster bestimmt“ (ebd.).

Medienwirkungen lassen sich – so Lange weiter –

„im weitesten Sinne erfassen als a) durch wiederholte gemeinsame soziale Praktiken in der Familie oder anderen Gruppen hervorgerufene und/oder b) durch wiederholte alltägliche Praktiken der Subjektivierung zustande gekommene Veränderungen des Denkens, Fühlens und Handelns der Subjekte“ (Lange 2014, 486).

Das Ausmaß der medialen Familienpraktiken kann dabei als Vorhersagewert für die Wirkungskraft der damit einhergehenden Förderung im positiven als auch im negativen Sinne angesehen werden.

Die heutigen Rahmenbedingungen, in denen Familien leben und ihren Alltag organisieren, erschweren in dreierlei Hinsicht die Schaffung von gemeinsamen, familiären Qualitätszeiten. Zum Ersten macht die Flexibilisierung und Atypisierung der Arbeitszeiten die Verknüpfung mit dem Familienleben aufgrund der Absenz von äußeren und auch inneren Grenzen komplex. Durch die Flexibilisierung von Arbeit dringen viele Tätigkeiten via Smartphone oder Laptop direkt ins Familienleben ein. Weiters spricht Lange von einer zunehmenden „Bildungspanic“ (Lange 2014, 489) in den Familien. Damit ist gemeint, dass Familien – sowohl auf emotionaler Ebene als auch

auf Handlungsebene – immer mehr unter Druck geraten, der steigenden Bedeutung von Bildung gerecht zu werden, um Ansehen in der Gesellschaft zu erreichen. Lange bezeichnet das Arbeits- und Bildungssystem als „immer übergreifender werdend“ (Lange 2014, 490), was infolge die Klage der Eltern über Zeitnot für das Familienleben in vielen Studien bestätigt.

„Zeitnot ist also kein ‘Luxusphänomen’, sondern hat mit der Wahrnehmung dessen zu tun, was als geboten für das eigene und das Fortkommen der Kinder angesehen wird. Dieser Zusammenhang ist zu bedenken, wenn die Rolle von Medien und Kommunikationstechnologien in Familien reflektiert wird“ (Lange 2014, 490).

Als Drittes weist Lange auf die logistische Herausforderung hin, die die Herstellung von Qualitätszeiten für multilokale oder transnationale Familien mit sich bringt. Sind die Familienmitglieder auf mehrere Wohnorte oder Länder verteilt, bedarf es komplexer Betreuungsstrukturen und -organisationen, die es noch viel mehr erschweren, auf familiäre Bedürfnisse Rücksicht zu nehmen. Für Familien dieser Konstellation gewinnen die funktionalen Aspekte des Smartphones immer mehr an Bedeutung. Die Alltagsorganisation sowie -synchronisation von Kindern, die zwischen den Wohnorten der beiden Elternteile pendeln, ist in hohen Anteilen mediengestützt und hat zum Zweck, diese zu simplifizieren. Folgt man den Schilderungen Schulz', so spielt das Handy auch in beziehungsrelevanten Praktiken von multilokalen Familien eine Rolle. Es geht dabei nicht nur um funktionale Kommunikationsinhalte, sondern auch um die emotionale Festigung von Beziehungen zwischen den gerade absenten Familienmitgliedern.

„Dass Eltern aufgrund beruflicher Tätigkeiten zeitweise nicht zu Hause sein können, ist ebenso ein Kennzeichen heutiger Familien wie die Tatsache, dass Kinder häufig bei nur einem Elternteil aufwachsen. In einer solchen Situation erfüllt das Mobiltelefon eine emotional stabilisierende und zugleich spannungsreduzierende Funktion. [...] Sie vermitteln Eltern wie Kindern das Gefühl, trotz räumlicher Distanz miteinander verbunden zu sein und reduzieren innerfamiliäre Unsicherheiten und Sorgen“ (Schulz 2014, 421)

Oben beschrieben ist nur ein Auszug der vielfältigen Anforderungen von Beruf, Bildung und Familie, die neue Herausforderungen an die Elternschaft mit sich bringen. Eltern werden verstärkt in die Verantwortung gezogen und stehen vor der alltäglichen Aufgabe, die Herausforderungen aus allen Ebenen auszubalancieren. Kindliches Medienhandeln sollte demnach von den Eltern – nicht zuletzt angesichts der zunehmenden Präsenz – sowohl innerhalb als auch außerhalb der Familie nicht aus dem Auge verloren werden. Die Frage nach den Herausforderungen an die Elternschaft führt mich zu meinem nächsten Kapitel, in dem ich die wissenschaftliche Diskussion zum Medienhandeln im Familienalltag darstellen möchte. Beginnend mit einem Blick auf

kindliches Medienhandeln aus entwicklungspsychologischer Sicht soll in weiterer Folge die Einschätzung und der Umgang der Eltern mit kindlicher Mediennutzung geschildert werden.

## **2.3 Medienhandeln im Kontext der Entwicklungspsychologie und Elternschaft**

Dieses Kapitel richtet den Blick direkt in den Familienalltag und beleuchtet ihn in zweierlei Hinsicht: Zuerst soll kindliches Medienhandeln aus entwicklungspsychologischer Sicht unter die Lupe genommen werden. Es wird dargestellt und begründet, welcher kindliche Entwicklungsstand für einen kompetenten Umgang mit Medienangeboten als Voraussetzung anzusehen ist und in welcher Weise – darauf aufbauend – Medien die Erfahrungswelten von Kindern erweitern oder begrenzen. Dann stehen die Eltern und deren Einschätzung von medialen Praktiken ihrer Kinder im Fokus der anschließenden Schilderung. Vorrangig stützen sich die Ausführungen in den Unterkapiteln des Kapitels 2.3 auf die Beiträge von Lange (2007), Charlton (2007) und Schäfer (2007), welche neben vielen anderen Beiträgen anlässlich der Tagung „Medienkinder von Geburt an“ im Jahr 2006 unter selbigem Titel von Theunert (2007) herausgegeben wurden.

### **2.3.1 Kindliches Medienhandeln aus entwicklungspsychologischer Sicht**

Charlton (2007) definiert drei Voraussetzungen, welche Kinder bereits erlernt haben müssen, um Medien in adäquater Weise rezipieren zu können. Es ist dies zum Ersten die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz, konkret bedeutet dies die Fähigkeit zur symbolischen Interaktion und Kommunikation. Als zweite Voraussetzung nennt Charlton die Entwicklung der kognitiven Kompetenz. Damit ist gemeint, dass Kinder in der Lage sein sollen, den Sinn des Medienangebotes zu verstehen. Das Kind sollte sich demnach in die Medienfiguren hineinversetzen können und Erzählungen mit mehreren zeitlichen, örtlichen und personellen Handlungssträngen in seine Erfahrungswelt einordnen und rekonstruieren können. Drittens betont Charlton (2007) die Entwicklung der emotionalen Kompetenz als eine Voraussetzung für kompetente Mediennutzung, und zwar meint er damit die Fähigkeit des Kindes, „interessante Themen auswählen und bedrohliche Themen abwehren zu können“ (Charlton 2007, 25). Auf diese drei Kompetenzen wird nun näher eingegangen und deren Bedeutung für das Medienhandeln anhand von beispielhaften Situationen anschaulich gemacht.

Die angeborene kommunikative Kompetenz eines neugeborenen Säuglings äußert sich in Weinen, Schreien, Suchbewegungen mit Kopf und Saugbewegungen mit dem Mund. Dieser kommunikative Ausdruck bahnt ihm den ersten Weg zur Brustwarze.

„Dieser hier beschriebene Stillvorgang lässt sich also als so etwas wie eine angeborene Fähigkeit zur gelingenden Interaktion ansehen. Es besteht eine Einigungssituation bestehend aus Nachfrage, Angebot und Akzeptanz des Angebots“ (Charlton 2007, 26)

Später folgen – je nach Entwicklungstempo – kommunikative Strukturen in Form des Erkennens von Gesichtern und Augen; die Aufmerksamkeit und Blickrichtung folgen bewegten Objekten. Noch später folgen Säuglinge der Aufmerksamkeit des Interaktionspartners, das bedeutet, die Kinder nehmen die Richtungsänderung wahr und passen ihre eigene Blickrichtung der des Interaktionspartners an. Sie erfinden spezielle Laute, um spezielle Gefühle auszudrücken. Charlton veranschaulicht dies mit den Untersuchungen des Sprachforschers Halliday (Halliday 1975 zit.n. Charlton 2007), der an einem neunmonatigen Jungen bereits alle kommunikativen Funktionen des Sprachsystems von Erwachsenen beobachten konnte. So waren differenzierte Laute für den Ausdruck seiner Gefühle (zum Beispiel Zufriedenheit als personale Funktion), zur Definition von Beziehungsformen (zum Beispiel Abschied als interaktionale Funktion), um sich vom Gegenüber eine bestimmte Aktion zu wünschen (zum Beispiel näher zu kommen als regulative Funktion) oder um etwas zu bekommen (zum Beispiel einen Gegenstand als instrumentelle Funktion) wahrzunehmen. Kommunikation, wie sie hier beschrieben ist, kann nur mit einem dem Kind aufmerksam zugewandten Gegenüber stattfinden, das die sinnliche Ordnung und aktuelle Wirklichkeit des Kindes kennt und sich darauf einzustellen vermag.

„Die medienvermittelte Kommunikation ist im Gegensatz zur Kommunikation von Angesicht zu Angesicht (zwischen Person, die Raum und Zeit miteinander teilen) ganz wesentlich auf allgemeinverständliche, also konventionelle Symbole angewiesen, während die hier beschriebene Kommunikation nur 'klappt', wenn die Adressaten der kindlichen Äußerungen anwesend und mit dem kind-gemachten Symbolvorrat vertraut sind.“ (Charlton 2007, 26f)

Die Beschäftigung mit den kognitiven Voraussetzungen für einen sinnverstehenden Medienkonsum stellt ein komplexes Unterfangen dar und soll an dieser Stelle mit einem Blick auf die frühkindlichen Verarbeitungs- und Denkwerkzeuge beginnen. Ein neugeborener Säugling macht seine ersten Erfahrungen mit der Welt auf körperlicher Ebene durch Bewegung und Handeln mit allen dafür nötigen Sinnen, was durch sein individuelles Lebensumfeld angeregt wird. Dies bedeutet, dass die Sinnes- und Körpererfahrungen des Kindes die neuronalen Vernetzungen seines Gehirnes prägen. Körperliche Erfahrungen lassen Kinder Zusammenhänge

durch konkretes Denken erfassen und bilden die Basis für die Strukturierung und Ordnung von kindlichem Wissen. Schäfer veranschaulicht diesen Gedanken, indem er formuliert:

„Eigenschaften von Materie – wie Masse, Gewicht, Trägheit und Beschleunigung, Kraft oder Gleichgewicht – könnten ohne es [den Sinnes- und Körpererfahrungen; Anm. d. Verf.] nicht verstanden werden, ebenso wenig wie die von Raum und Zeit“ (Schäfer 2007, 61).

Direkt verbunden mit dem Körperdenken ist eine differenzierte Einordnung der Nah- und Fernsinne, welche – ident mit den körperlichen Erfahrungen – von der individuell gegebenen Lebenswelt abhängig sind und auf diese abgestimmt werden. Sinneskompetenzen wie der Tastsinn, Empfindungen für Wärme und Kälte, Feuchtigkeit, Gleichgewicht, innere Befindlichkeiten, Geruchsinn, Geschmack oder auch Sehen und Hören werden oftmals als gegeben angesehen, die Differenzierung ist jedoch je nach individuellem Kulturbereich unterschiedlich. Die Verfeinerung der Sinnesfähigkeiten entwickelt sich demnach entlang der individuellen soziokulturellen Lebensbedingungen. Folgt man den Schilderungen Schäfers (2007), so sind in unserem Kulturbereich körpersinnliche Erfahrungen eher weniger ausgebildet, während visuelle Erfahrungen – zu denen auch Medienerfahrungen gehören – umfassend gefördert werden.

Körper- und Sinneserfahrungen werden nicht zusammenhanglos gemacht, sondern werden immer in Zusammenhang mit Alltagserfahrungen gemacht. Um ein Geschehen nachvollziehen und einordnen zu können, prägen sich diese in Form von Bildern und Abfolgen in die Erinnerung ein und verbinden diese Erinnerungen mit neuen Alltagserlebnissen. Schäfer spricht in diesem Zusammenhang von „szenischen Ereignisrepräsentationen“ (Schäfer 2007, 62) und veranschaulicht dies mit folgendem Beispiel:

„Gefüttert werden ist ein angenehmes, befriedigendes Ereignis, in dem sich meine Mama mir zuwendet, freundlich mit mir gurr und mich warm und sicher hält. [...] ..., damit das Kind sich im Austausch mit der Mutter orientieren und zurecht finden kann, muss es herausbekommen, was Gefüttert-Werden im Zusammenspiel mit der Mutter und ihm bedeutet“ (Schäfer 2007, 62)

Im Laufe der ersten Lebensjahre entwickeln sich die kindlichen Sinneserfahrungen und Vorstellungen in dem Ausmaß, wie es für den Kontakt und Austausch mit dem soziokulturellen Lebensumfeld notwendig ist. Die durch Bewegung erschlossene Welt, welche in der kindlichen Repräsentanz sinnlich und emotional erfasst und geordnet ist, eröffnet in weiterer Folge die Fähigkeit, sich in die Welt anderer hineinzuversetzen und das eigene Wissen von dem eines anderen zu unterscheiden. Laut Schäfer müssen „handelnd-sinnliche Wahrnehmungen geordnet,

differenziert und gedacht werden, damit sie Erfahrungen aus erster Hand werden“ (Schäfer 2007, 67). Um den Bogen zurück zum kindlichen Medienkonsum zurück zu spannen, vertritt Schäfer die Annahme, dass medial vermittelte Informationen immer einen komparativen Zusammenhang mit Handlungs- oder Sinneserfahrungen haben, mit deren Hilfe die Bedeutung eingeschätzt werden kann. Um den Sinn eines Medienangebotes erfassen zu können, bedarf es gemäß Charlton (2007, 29ff.) zum Ersten der „Fähigkeit, sich in andere Personen hineinzusetzen“, zum Zweiten der „Fähigkeit, Narrationen verstehen zu können“. Damit ist gemeint, dass es dem Kind möglich sein muss, „ein konkretes Verhalten einer Person, auf dem Hintergrund der Situation und der jeweils gültigen, situationsbezogenen Handlungsregeln“ (Charlton 2007, 30) deuten zu können. Als dritte kognitive Voraussetzung erwähnt Charlton die „Fähigkeit, kommunikative Absichten erkennen zu können“ (Charlton 2007, 32). Eine Werbeeinschaltung hat einen anderen kommunikativen Hintergrund als ein Unterhaltungsmedium. Im Spielen, Gestalten und Planen erschließt sich zwar den Kindern die Welt des Weiterdenkens und Wissens, welche dann durch den Erwerb von Sprache anderen zugänglich gemacht werden kann. Die Identifikation und Einordnung von kommunikativen Absichten bedarf jedoch eines hohen Grades an medienbezogenem und gesellschaftlichem Wissen, wovon jüngere Kinder meist weit entfernt sind. Daher können sie beispielsweise Werbebotschaften oder fiktionale Darstellungen in ihrer Vorstellungswelt nicht einordnen. Schäfer spricht im Zusammenhang mit medialen Informationen von „Können und Wissen aus zweiter Hand“ (Schäfer 2007, 67). Er betont, dass die Bedeutung medial vermittelter Informationen immer nur im Kontext von vergleichbaren Erfahrungen aus erster Hand in die kindliche Wirklichkeit eingeordnet werden kann. Der entwicklungspsychologische Blick auf die kognitiven Voraussetzungen für einen adäquaten Medienkonsum soll mit folgendem Zitat beendet werden:

„Man kann von etwas erzählen, was man selbst erfahren hat: Können und Wissen aus erster Hand. Man kann aber auch hören, was andere erfahren haben: Können und Wissen aus zweiter Hand. Was man nur von anderen gehört hat, ist noch keine eigene Erfahrung. Es muss erst mit eigenen Erfahrungen verbunden werden, bevor es als bedeutsamer Teil der eigenen Welt erlebt und in kreatives Handeln einbezogen werden kann. Diese Unterscheidung hat nun gerade für das mediale Denken und Handeln Bedeutung“ (Schäfer 2007, 66)

Eine weitere Voraussetzung für adäquaten, kindlichen Medienkonsum aus entwicklungspsychologischer Sicht ist die emotionale Kompetenz, interessante Inhalte zu wählen und beängstigenden Inhalten ausweichen zu können. Verbunden mit den kognitiven Entwicklungsbedingungen sind interessante Themen jene, die in eigene Erfahrungen eingeordnet werden können, je nach Entwicklungsalter wären dies beispielsweise die Themen: versorgt und verwöhnt werden, Wut und Eifersucht, jemand anderen versorgen (Puppe, Haustier,...), stolz sein

auf etwas, u.v.m. Charlton konnte in einer Untersuchung mit sechs zwei- bis sechseinhalbjährigen Kindern überprüfen, inwieweit diese in der Lage sind, digitale Medieninhalte und Alltagserfahrungen zu verknüpfen. Dabei kristallisierten sich drei Verarbeitungskategorien heraus: entweder das Kind startet ein Thema im Spiel (z.B. Wut), wählt dann eine thematisch passende mediale Information und führt dann die Thematik im Spiel fort. Ein zweites erkennbares Muster ist ein identischer Verlauf wie im ersten Fall, allerdings mit einer thematischen Erholungspause zwischen Medienkonsum und Spielfortführung. Eine dritte Variation besteht darin, dass ein thematisch unpassender medialer Inhalt für das aktuell interessante Thema zurechtgedeutet wird (Charlton 2007, 34).

Für die Erziehungspersonen kann an dieser Stelle die Wichtigkeit einer aufmerksamen medialen Begleitung von Kindern bei ihren individuellen und persönlichen Medienerfahrungen abgeleitet werden. Medienkompetenz soll demnach hier nicht als technisches Wissen zum korrekten Umgang mit Medien verstanden werden, sondern vielmehr als die Fähigkeit zu einem (eigen)verantwortlichen Medieumgang. Einen maßgeblichen Beitrag zur Entwicklung von kindlicher Medienkompetenz leistet die kulturelle mediale Praxis der Eltern und weiterer Familienmitglieder. Das nächste Kapitel soll daher der Bedeutung des Einzugs von digitalen Medien in die Welt der Allerkleinsten für die Elternschaft gewidmet sein.

### **2.3.2 Konsequenzen kindlicher Medienpraktiken für die Elternschaft**

Die Beschäftigung mit den Konsequenzen der kindlichen Mediennutzung für die Eltern soll auf drei prinzipielle Fragen gerichtet sein: erstens interessiert die Frage, wie Eltern dem Thema Kinder und Medien grundsätzlich gegenüberstehen, zweitens wird als wesentlich erachtet, wie der Medienzugang für Kinder von den Eltern reguliert wird und drittens, wie kindliche Mediennutzung seitens der Erziehungspersonen begleitet wird.

Andreas Lange (2014) spricht von einem intensiven Spannungsverhältnis zwischen zwei modernen ethischen Prinzipien der Familienerziehung. Es besteht einerseits die Lebensregel, dem „Hier und Jetzt“ im Leben der Kinder große Bedeutung beizumessen und so einen aufgeschlossenen Umgang mit einem eher selbstbestimmten kindlichen Medienkonsum zu leben. In solchen Familien gewinnen Medien auch explizit zur Herstellung von Familienzeiten im Sinne des „Doing Family“ und der gemeinsam gelebten Entschleunigung des Alltags an Bedeutung, indem gemeinsam Medien passiv konsumiert werden und dann thematisch für familiären Austausch darüber benutzt werden. Dem gegenüber stehen Eltern, deren eingehendes Erziehungsziel eine gewissenhafte und gut durchdachte Förderung der kindlichen Kompetenzen

und Qualifikationen ist, welche auf einer weit in die Zukunft reichenden Idee basiert, den Kindern eine gute Basis für hochgradige Ausbildungen, lukrative Arbeitsplätze und für die Entwicklung eines sozial kompetenten Individuums zu bieten. In dieser schwer in den Alltag zu integrierenden Idee von Erziehung in einem zeitlich und räumlich entgrenzten Arbeits- und Familienleben keimen in den Eltern „tiefgreifende emotionale Ambivalenzen, die in Schuld- und Versagensgefühlen münden können“ (Lange 2014, 491). Was den Medienkonsum betrifft, so werden diese Gefühle des Scheiterns durch die Verantwortungszuschreibung an die Eltern sowie die Expertenvorgaben von minimal begrenzten Tagesrationen verstärkt. Iren Schulz (2014) sieht im Handy aufgrund der vielfältigen Bedeutung im Familienalltag eine Sonderstellung im Zusammenhang mit anderen Medien. Ein verantwortungsvoller Umgang mit dem Smartphone bedarf ihrer Darstellung nach umfassender Überlegungen für die Erziehungspersonen. Sie begründet eine mögliche, diesbezügliche Unsicherheit der Eltern darin,

„dass die heutige Elterngeneration zumeist noch nicht mit dem Mobiltelefon aufgewachsen ist und sich erst in deutlich höherem Alter als ihre Kinder mit digitalen Medien beschäftigt hat. Zudem erfordert der kompetente Umgang mit dem Mobiltelefon komplexe Erziehungspraktiken, die sich nicht auf inhaltliche oder zeitliche Regulierungen beschränken, wie dies beispielsweise bei stationären Medien wie dem Fernseher der Fall war“ (Schulz 2014, 425).

Prensky (2001) spricht in dieser Hinsicht gar von „Digital Natives“ versus „Digital Immigrants“ und vergleicht die Kluft zwischen den Haltungen der Generationen mit der sprachlichen Kluft zwischen einer muttersprachlich und fremdsprachlich gesprochenen gemeinsamen Sprache. Trotz aller Bemühungen, die Sprache der Digital Natives zu erlernen, bleibt – so Prensky – ein deutlich hörbarer Akzent, der die Brücke zwischen *Natives* und *Immigrants* „holprig“ erscheinen lässt:

„There are hundreds of examples of the digital immigrant accent. They include printing out your email (or having your secretary print it out for you – an even ‘thicker’ accent); needing to print out a document written on the computer in order to edit it (rather than just editing on the screen); and bringing people physically into your office to see an interesting website (rather than just sending them the URL). I’m sure you can think of one or two examples of your own without much effort. My own favorite example is the ‘Did you get my email?’ phone call. Those of us who are Digital Immigrants can, and should, laugh at ourselves and our ,accent““ (Prensky 2001, 2).

Widmet man sich der Frage nach der regulativen Rolle der Eltern in Bezug auf kindlichen Medienkonsum, so stößt man auf die Studie von Kirwil (2009), in der die elterliche Auseinandersetzung mit der Internetnutzung untersucht wurde. Es handelt sich um einen Vergleich aus der Datenbasis von 18 Ländern aus dem Eurobarometer<sup>11</sup>, welcher zeigt, dass Eltern

---

<sup>11</sup> Meinungsumfrage im Auftrag des Europäischen Parlaments

im Allgemeinen einer sozialen Regulierung in Form von familiärem Austausch gegenüber einer technischen Bevormundung den Vorzug geben. Dabei variieren die kommunikativen Herangehensweisen je nach kulturellem Kontext – „so regulieren Eltern aus individualistischen Kulturen den Zugang zum Internet stärker als Eltern aus kollektivistischen Kulturen“<sup>12</sup> (Lange 2014, 491). Vorliegende Master Thesis geht von der Annahme aus, dass die aus dieser Studie herausgearbeiteten Haltungen der Eltern bezüglich der Internetbegleitung auf die elterliche Haltung zur Begleitung von frühkindlicher Smartphonennutzung umgelegt werden können. Allen Diskussionen gemein scheint die Bedeutsamkeit und die Relevanz elterlicher Erziehungsstile und Verantwortung für das Zeitausmaß und die Inhalte des kindlichen Medienkonsums. Gemäß Lange zeigt sich eine „konstituierende Rolle familialer Begleitung für die Ausprägung unterschiedlicher Medienkindheiten, die nicht alleine auf den Faktor Soziale Schicht reduziert werden kann“ (Lange 2014, 492), wobei Bildung ein aussagekräftiger Vorhersagewert für die elterliche Mitbestimmung beim Thema Medienkonsum ist. Das Ausmaß an medienbegleitenden Interventionen ist bei hochgebildeten Eltern am ausgeprägtesten (De Almeida et al. 2012 zit. n. Lange 2014).

Abgesehen von einer regulierenden und disziplinierenden elterlichen Begleitung beschreibt Lange auch das für einen familiären Dialog notwendige authentische Interesse der Erziehungspersonen an den medialen Interessen der Kinder, um eine ständige Aushandlung der medialen Praktiken gemeinschaftlich ausführen zu können. Lange verweist in dieser Hinsicht auf den grundsätzlichen Trend, dass gegenwärtige Eltern in hohem Grad um die dialogische Miteinbeziehung der Kinder als ernstzunehmende Kommunikationspartner bemüht sind (Lange 2014, 495).

Zusammenfassend lässt sich darlegen, dass das Eindringen des Mobiltelefons in alle Bereiche der kindlichen Lebenswelt an komplexe Erziehungsüberlegungen appelliert, besonders weil die Erziehungspersonen als Hauptverantwortliche für die medialen Praktiken ihrer Kinder dargestellt werden und deren Handeln moralisiert wird. Die oftmals medial verbreitete – im übertragenen Sinn als Gegengift eingenommene – restriktive Haltung gegenüber dem kindlichen Medienkonsum wird gemäß Lange einer gesellschaftsdiagnostischen und familienwissenschaftlichen Sicht nicht gerecht:

„Die neuen Blicke auf Familie in der Familienwissenschaft plausibilisieren, dass das Medienhandeln von Kleinkindern in ihren Familien eingebettet ist in das alltäglicher Lebensführung und mit einem reinen Wirkungsmodell nicht zu erfassen ist“ (Lange 2007, 54).

---

<sup>12</sup> In individualistischen Kulturen ist das Individuum im Mittelpunkt des Gedankensystems, in kollektivistischen Kulturen hat das Wohlbefinden der Gruppe oberste Priorität

Allen hier in Erwägung gezogenen Studien und Diskussionen (Theunert 2007, Schulz 2014, Lange 2014, BLIKK 2018, miniKIM 2014, FIM 2014, LIFE Child 2018) ist gemein, der elterlichen Medienkompetenz große Bedeutung für kindliches Medienhandeln beizumessen. Schulz weist darauf hin, dass zu diesem Bereich noch großer Forschungsbedarf besteht und stellt folgende Erkenntnis zur Diskussion:

„Um Zugang zu den mit digitalen Medien verbundenen Ressourcen zu haben und gleichzeitig den Risiken souverän zu begegnen, ist die Förderung von Medienkompetenz ein wichtiger Weg, um sowohl Kinder als auch Eltern und Lehrende in ihrem Medienhandeln zu bestärken“ (Schulz 2014, 426).

Anschließend an obiges Zitat soll nun im folgenden Kapitel auf die Bedeutung der Medienkompetenz der Erziehungspersonen eingegangen werden. Hierfür möchte ich eingangs die Ergebnisse der BLIKK-Studie (2018) zum medialen Informationsbedarf der Eltern auf Basis von Eigenangaben darstellen. Im Anschluss daran sollen Ergebnisse aus der Familienforschung zur nachhaltigen Bedeutung von familialen Überzeugungs- und Wissenssystemen für Erziehung und Bildung aufgezeigt werden.

### **2.3.3 Die Bedeutung der Medienkompetenz von Erziehungspersonen**

Im Zuge der BLIKK-Studie (2018) wurde untersucht, in welchem Ausmaß sich Erziehungspersonen für das Thema „Digitale Medienerziehung“ interessieren oder einen Bedarf an Information sehen. Auffallend ist an dieser Stelle, dass die Frage nach bereits eingeholten Informationen zum Thema Medienerziehung von 1.177 Personen (entspricht 57,14 Prozent) von gesamt 2.060 Befragten mit „Ja“ beantwortet wird. Nicht zu vernachlässigen ist auch der Anteil von 38,88 Prozent der Befragten, die angeben, sich zum Themenkreis „Medienerziehung“ noch überhaupt nicht informiert zu haben. Die Frage nach dem Bedarf an Beratung zu Smartphonenuutzung wird von 89,66 Prozent der Befragten mit „Nein“ beantwortet. Lediglich 182 Personen sehen Beratungsbedarf zum erzieherischen Umgang mit kindlicher Smartphonenuutzung (BLIKK 2018, 42). Offen bleibt gemäß der Datenanalyse die Frage, auf welcher Grundlage die hohe Antwortquote in Bezug auf keinen weiteren Bedarf an Beratung beruht. Für eine mögliche Beantwortung dieser Frage werden drei Faktoren in Erwägung gezogen: Ein Faktor könnte sein, dass der aktuelle Informationsstand aufgrund einer bereits stattgefundenen Beratung als genügend betrachtet wird. Als weitere Möglichkeit wird genannt, dass Erziehungspersonen den eigenen Informationsstand zum Umgang mit elektronischen Medien als hoch einschätzen. Oder das Interesse der Eltern an dieser Thematik ist nicht hoch genug, als dass eine diesbezügliche Beratung als sinnvoll oder hilfreich bewertet werden kann (vgl. BLIKK 2018, 107).

Die Bedeutung der Medienkompetenz von Erziehungsberechtigten findet in der neueren Familienforschung in der Auffassung von Familie als Ort des Lernens und Bildens Berücksichtigung. Medienkompetenz soll hier die Fähigkeit ausdrücken, Medien sachkundig und entsprechend den individuellen Bedürfnissen selbst zu nutzen und das Verantwortungsbewusstsein und die Nachhaltigkeit von Familie für (Medien-)Erziehung und Bildung stärken. Lange meint dazu:

„Der zunehmende Optimierungsdruck im Verbund mit der forcierten Zuschreibung von Verantwortung an die Eltern und die Familien insgesamt [...] macht das Medienhandeln an sich zu einem prekären, immer mit moralischen Implikationen aufgeladenen Komplex“ (Lange 2014, 497).

Eltern sind seiner Ausführung nach gefordert, neue medienerzieherische Strategien zu entwickeln. Knop und Hefner (2018) stellen im Zuge ihrer Studie „Zur Rolle von Individuum, Peergroup und Eltern für die (dys)funktionale Handynutzung“ dar, dass Eltern die Handynutzung der Kinder auf implizite Weise stärker beeinflussen als durch explizite Erziehungstätigkeit. Besondere Bedeutung schreibt sie folglich der elterlichen Vorbildfunktion, einer sicheren Bindung zwischen Kindern und Eltern und der damit verbundenen Beziehungsqualität und Kommunikationskultur in den Familien zu (Knop/Hefner 2018, 212).

Wie bereits erwähnt soll der Interessensschwerpunkt in vorliegender Master Thesis auf den Zusammenhang zwischen Smartphone-nutzung und Beziehungsprozessen im Arbeitsfeld der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung sein, weshalb ich der diesbezüglichen Diskussion ein eigenes Kapitel widmen möchte. Obwohl die folgende Kapitelüberschrift der medial verbreiteten Alarmierungsrhetorik entsprechend gewählt wurde, soll eine wertfreie Darstellung von positiven und negativen Einflüssen des Smartphones auf Beziehungen versucht werden, um dann im Zuge der Untersuchung (Kapitel 4) Rückschlüsse von den bestehenden Annahmen auf den Einfluss des Smartphones auf die beziehungs- und bindungsorientierten Interventionen in der Frühförderung ziehen zu können.

## **2.4 Beziehungskiller Smartphone? Der Einfluss digitalen Medienkonsums auf die (Eltern-Kind-) Beziehungen**

Die familiäre Smartphonennutzung spielt gemäß den Ausführungen Schulz' (2014) in diversen beziehungsrelevanten Praktiken eine tragende Rolle. Abgesehen von der bereits weiter vorne erwähnten flexiblen Organisation des Familienalltages, welcher besonders in multilokalen oder multinationalen Familien von Bedeutung ist, kann das Smartphone auch zur emotionalen Stabilisierung von Beziehungen innerhalb der Familie beitragen. Die Berufstätigkeit beider Elternteile oder die Aufteilung der Elternteile auf zwei Haushalte ist ein gängiges Merkmal von heutigen Familien. In Situationen räumlicher Getrenntheit kann das Mobiltelefon auch gleichzeitig zur Spannungsreduktion beitragen.

„Sich einfach so zu melden und mitzuteilen, dass alles so bleibt wie geplant, sind kommunikative Praktiken, die hierbei von Bedeutung sind. Sie vermitteln Eltern wie Kindern das Gefühl, trotz räumlicher Distanz miteinander verbunden zu sein und reduzieren innerfamiliäre Unsicherheiten und Sorgen“ (Schulz 2014, 421)

Aus der Elternperspektive kann das Mobiltelefon die Besorgnis lindern, im Falle einer Notsituation nicht unmittelbar zur Stelle sein zu können. Die elterliche Sorge selbst ist zwar keine neue Begebenheit, allerdings findet diese „im Zuge dieses technischen Wandels einen neuen medialen Anknüpfungspunkt“ (Schulz 2014, 422). Bei älteren Kindern, die bereits selbst mit Smartphones ausgestattet sind, kommt es hinsichtlich der Vereinbarungen zur Kontaktaufnahme immer wieder zu Auseinandersetzungen, wobei Schulz (2014) darauf hinweist, dass die permanente Erreichbarkeit und Rückversicherung Pseudosicherheiten vermittelt und auf Elternseite die Chancen des Loslassens und Vertrauens einschränkt sowie auf Kinderseite die Chancen zur Abgrenzung erschwert.

Ein weiterer von Mütterseite in einer Befragung durch Krasnova et al. (2015) als positiv gewerteter Aspekt ist das Gefühl der Aufrechterhaltung einer sozialen Integration nach der oftmals als plötzliche Isolation empfundenen Ankunft eines Babys. Daraus kann gefolgert werden, dass die Entlastung des Gefühls des Ausgeschlossen-Seins aus dem gesellschaftlichen Leben aufgrund der Symbiose mit dem Baby durch soziale Online-Netzwerke erfolgt und einen entspannenden Beitrag zu einer positiven Mutter-Kind-Beziehung leisten kann.

Bei weitem zahl- und umfangreicher stellen sich die Rechercheergebnisse zu den Risiken und schädigenden Auswirkungen des Smartphones auf die Eltern-Kind-Beziehung dar. Einigkeit herrscht in der wissenschaftlichen Diskussion über die Chancen und Risiken für die Kindesentwicklung, die aus den frühen Beziehungserfahrungen hervorgehen. Die Entwicklung

einer sicheren Bindungsbeziehung hängt bedeutsam von der elterlichen Feinfühligkeit ab (Papousek 2004). Hält man sich beispielsweise Körper- oder Blickkontakt, authentisches Interesse, elterliche Aufmerksamkeit und wachsame Wahrnehmen von Signalen des Säuglings oder Kindes sowie ein promptes Reagieren darauf als äußere Merkmale von Beziehung vor Augen, so lässt sich kaum eine Idee ableiten, in welcher Hinsicht hierfür das Smartphone einen förderlichen Aspekt haben könnte. Das Smartphone ist demnach nicht per se schädigend, sondern es reduziert die Zeit, in der für die mentale kindliche Entwicklung prägende Beziehungserfahrungen gemacht werden könnten. Die Beobachtungen Krasnovas (2015) von Eltern auf dem Spielplatz bestätigen die aus diversen Forschungen hervorgehenden Signale, den Smartphone-Gebrauch mit einem „erhöhten Verletzungsrisiko der Kinder, verringerter Aufmerksamkeit und reduzierter Interaktion“ (Krasnova et al. 2015, 5) in Zusammenhang zu bringen. Beschrieben werden Eltern, die völlig vereinnahmt von ihren Gadgets sind, anstatt beispielsweise Sandburgen zu bestaunen oder Hilfestellung beim Klettergerüst zu leisten.

„Sie telefonieren, schreiben Nachrichten, surfen im Internet und schauen auf ihr Smartphone, wenn sie ihre Kinder begleiten. Diese beunruhigenden Entwicklungen werfen eine Reihe von Fragen auf, die sich mit der Auswirkung von Smartphones auf die kindliche Entwicklung, die Eltern-Kind-Beziehung und das Familienleben befassen“ (Krasnova 2015, 6).

Eine von Krasnova und ihrer Kollegin Sara D’Onofrio durchgeführte Befragung von 1500 Eltern aus der Schweiz und aus Deutschland soll einen Einblick in die Rolle von Smartphones für die Eltern und die Auswirkungen für die Eltern-Kind-Beziehung geben. Gefragt wurde nach den Gefühlen zu ihrem Smartphonegebrauch, was von 22 Prozent der Befragten mit positiven Emotionen wie Wohlbefinden, Bestärkung, Entspannung oder Zufriedenheit beantwortet wurde. 27 Prozent der Befragten verbinden ihr eigenes Nutzungsverhalten mit Sucht und Abhängigkeit, Frust aufgrund des ständigen Drangs, das Smartphone zu benutzen, das Gefühl, ohne Smartphone *fehle etwas* oder generelles Unwohlsein bezüglich der eigenen Nutzung. Lediglich 18 Prozent der Befragten bezeichnen laut Krasnova (2018) ihren eigenen Smartphonegebrauch als *normal* und *unproblematisch*.

„Über 60 Prozent der Eltern unserer Stichprobe gaben an, das Smartphone ab und an zu benutzen, während sich Kinder in ihrer Obhut befinden und über 40 Prozent haben es schon auf dem Spielplatz verwendet“ (Krasnova et al. 2015, 6).

Eine weitere Untersuchung zur Einwirkung des Smartphones auf die Eltern-Kind-Interaktion ist bei Spitzer (2018) nachzulesen. Er verweist eingangs auf ein bereits im Jahr 2013 in den USA erschienenes Buch mit dem Titel „The big disconnect: Protecting childhood and family relationships in the digital age“, welches sich damit auseinandersetzt, wie man die Kindheit und

die Beziehungen im digitalen Zeitalter schützt (Spitzer 2018, 470). Die Beschäftigung mit den Auswirkungen elterlichen Smartphonegebrauchs auf die Familienbeziehungen sieht Spitzer mit dem Erscheinungsjahr des genannten Buches eingeleitet. In Bezug auf den Fokus vorliegender Master Thesis erscheint noch eine vom Team der Kinderärztin Radesky durchgeführte Beobachtungsstudie des Fachmagazins „Pediatrics“ erwähnenswert, auf die Spitzer in seinem Beitrag „Eltern und Smartphones“ näher eingeht (Spitzer 2018, 470f). In Radeskys Studie wurden 55 Familien-Mahlzeiten in 15 verschiedenen Fast-Food-Restaurants rund um Boston beobachtet, von denen 40 Mütter, Väter oder beide Elternteile während der Mahlzeit in ihr Smartphone vertieft waren. In 16 dokumentierten Fällen dauerte die elterliche Beschäftigung mit dem Smartphone die ganze Mahlzeit über an, wobei Telefonate weniger beobachtet werden konnten als Tipp- und Wischbewegungen auf den Touchscreens. Diese Abgewandtheit der Eltern rief in vielen Fällen Protestreaktionen der Kinder hervor, was wiederum zu Schimpfen oder genervten Strafhandlungen der Eltern führte, bis die Situation – in manchen Fällen – eskalierte.

„Dabei wurde beobachtet, wie die Eltern lauter wurden, aber weiter auf ihr Smartphone schauten und nicht selten eher roboterartig Ermahnungen wiederholten, ohne aufzumerken und das Kind anzusehen“ (Spitzer 2018, 471).

Spitzer spricht an dieser Stelle von einer eskalierenden Spirale, die aus der Absorbierung der elterlichen Aufmerksamkeit durch das Smartphone und den um Aufmerksamkeit ringenden Kindern entsteht. Eltern möchten ihre Kinder einerseits erziehen und gleichzeitig Ruhe und Frieden mit ihren Kindern. Diese Diskrepanz verursacht emotionale Spannungen im Umgang mit Kindern, welche von Erwachsenen durch die Zuwendung zum Smartphone abgebaut werden.

Eine weitere Bestätigung für die Beeinträchtigung von Eltern-Kind-Beziehungen durch Medien sieht Spitzer in eine Längsschnittstudie von Brandon McDaniel und Jenny Radesky. Im Zuge dieser Studie wurden bei 183 Elternpaaren mit null- bis fünfjährigen Kindern Unterbrechungen von Eltern-Kind-Interaktionen durch digitale Medien mittels „Technology Device Interference Scale (TDIS)“ (McDaniel/Radesky 2018, 2) untersucht. Hierfür wurden Eltern im Zeitraum 2014 bis 2016 an vier Zeitpunkten befragt. Kindliche Verhaltensprobleme wurden sowohl vom Vater als auch von der Mutter gemäß der „Child Behavioral Checklist (CBCL)“ (McDaniel/Radesky 2018, 2) nach den Problemkategorien Hyperaktivität, geringe Frustrationstoleranz, Aggressivität, Wutanfälle sowie Weinerlichkeit, Schmollen und Gekränktheit eingeschätzt. Es konnte festgestellt werden, dass digitale Endgeräte an fast allen Tagen die Ursache für Unterbrechungen von Interaktionen zwischen Eltern und Kind waren, was wiederum zu signifikant häufigeren Verhaltensauffälligkeiten beim Kind führte. Diese haben wiederum einen erhöhten elterlichen Stress zur Folge, was wiederum mehr vorgenommene Unterbrechungen initiierte. Eltern wenden

sich demnach in Stresssituationen aufgrund unpässlichen kindlichen Verhaltens eher von den Kindern ab, als den Kindern zu. In der Ergebnisinterpretation deuten die Autoren darauf hin, dass der Einsatz von digitalen Medien im Austausch mit dem Kind eher diejenigen Eltern betrifft, denen die eigene Selbstregulation schwer fällt oder die mit ihrem Familienleben frustriert sind (McDaniel/Radesky 2018, 5ff). Diese Aussage lässt die Autorin vorliegender Arbeit unmittelbar an betreute Familien der Mobilen Frühförderung denken, die aufgrund von mehr oder weniger besorgniserregenden oder unerwarteten Diagnosen des Kindes oft mit belastenden Gefühlen gegenüber ihrem Kind oder ihrer Familie konfrontiert sind. Es stellt sich die Frage, ob sich die elterliche Zuwendung zum Smartphone in der Frühfördereinheit in manchen Familien auf negative Gefühle wie Spannung oder Frust zurückführen lässt.

Das Kapitel mit der Frage nach dem Einfluss des Smartphones auf die (Eltern-Kind) Beziehungen möchte ich nun mit einem Zitat Spitzers beschließen:

„Insgesamt zeigt die Studie, dass digitale Medien die Eltern-Kind-Beziehung in mehrfacher Weise deutlich beeinträchtigen: Sie führen beim Kind zu Verhaltensproblemen, was wiederum bei den Eltern eine noch größere Neigung zu solchen Unterbrechungen mittels digitaler Medien bewirkt. Der oben bereits angesprochene Teufelskreis aus elterlicher Smartphone-Nutzung während ihres Kontakts zu den Kindern und kindlichen Verhaltensproblemen wurde damit empirisch im Längsschnitt erstmals direkt bestätigt“ (Spitzer 2018, 475).

Vorwegnehmend auf die in Kapitel 4 dargestellte Untersuchung stellt sich auf Basis der angeführten Erkenntnisse die Frage, in welcher Weise sich vor diesem Hintergrund beziehungsorientierte Prävention und Intervention in der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung gestalten lässt. Um der Beantwortung dieser Frage gerecht zu werden, soll den Leser\*innen nun an dieser Stelle die Bedeutung und der Stellenwert der Beziehungsförderung im Arbeitsfeld der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung vermittelt werden.

### **3 Beziehungsförderung in der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung**

Bevor nun in weiterer Folge auf den Bereich der Beziehungsförderung eingegangen wird, soll vorab eine Klärung des Begriffes der Frühförderung skizziert sowie eine Kurzvorstellung des Angebotes der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung der Wiener Sozialdienste erfolgen.

Thurmair und Naggl (2010) definieren Frühförderung als ein Hilfsangebot für behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder und deren Eltern oder anderen Bezugspersonen mit Elternfunktion.

„Frühförderung hat das Ziel, bei Behinderungen und Entwicklungsgefährdungen von Kindern die Hilfen anzubieten, die am ehesten dazu beitragen, dass Kinder sich möglichst gut entwickeln, ihre Kompetenzen entfalten, und sich in ihre Lebenswelt integrieren können“ (Thurmair/Naggl 2010, 13).

Die Mobile Frühförderung und Familienbegleitung der Wiener Sozialdienste ist ein freiwilliges und kostenloses Angebot an Kinder mit Entwicklungsrisiko und deren Angehörige, welches aktiv von den Familien beantragt wird und längstens bis zum Kindergartenentritt mit einer geringen Überlappungszeit in Anspruch genommen werden kann. Die Wiener Sozialdienste richten ihr Angebot sowohl an das Kind als auch an seine gesamte Familie, da von der Beteiligung der Beziehungs- und Interaktionsstrukturen aller Bezugspersonen an der Entwicklung des Kindes ausgegangen wird (WSD 2016, 13). Im Zentrum des Angebotes stehen zwei Schwerpunkte, nämlich zum einen die pädagogisch orientierte Entwicklungsförderung des Kindes und die Beratung der Eltern in pädagogischen, sozialen und therapeutischen Fragen. Nach der Abstimmung von Erwartungen und Angebot im Zuge eines Erstgespräches mit der pädagogischen Leitung folgt die Kontaktaufnahme mit der Familie durch die Frühförderin. Die Betreuung der Familien in Form von wöchentlich stattfindenden Hausbesuchen berücksichtigt einerseits die unmittelbare Lebenswelt des Kindes als Angelpunkt für die Entwicklungsförderung und andererseits kann die Frühförderin die Lebenswirklichkeit der Familien in deren soziokultureller Einbettung erfahren. Ein besonderer Stellenwert wird im Konzept der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung (2016) in diesem Rahmen der Beziehungsgestaltung zugeschrieben. Frühförderinnen nehmen dabei eine respektvolle und wertschätzende Haltung gegenüber der Würde und Individualität eines Menschen ein. „Jedes Kind wird als fähig gesehen, Beziehungen aufzubauen und in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt zu gehen, eingebettet in seine sozialen Beziehungen“ (WSD 2016, 5). Ein monatlich stattfindender Spielkreis stellt ein Gruppenangebot

an die betreuten Familien dar und soll eine Möglichkeit zur Kontaktaufnahme und zum Austausch darstellen sowie den Kindern untereinander Interaktionserfahrungen bieten.

Entwicklungsförderung soll durch Sensibilisierung der Eltern für die Bedürfnisse des Kindes durch individuelle und regelmäßige gemeinsame Beobachtungen und Austausch zwischen Eltern und Frühförderinnen erzielt werden, wobei die Familien selbst „Teil und Motor dieses Prozesses“ (WSD 2016, 14) sind. Entwicklungsadäquates Material für eine gemeinsame spielerische und interaktive Auseinandersetzung mit dem Kind wird von der der Frühförderin bei Bedarf zur Verfügung gestellt.

Eine zentrale Aufgabe der Familienbegleitung soll Eltern und Geschwister in ihrer persönlichen Auseinandersetzung mit der „Behinderung oder den besonderen Bedürfnissen des Kindes“ (ebd.) unterstützen, indem die Frühförderinnen mit authentischem Interesse an der individuellen Lebenswirklichkeit als Gesprächspartnerin zur Verfügung stehen und bei der Entwicklung neuer Perspektiven und Bewältigungsideen für mitunter belastende Herausforderungen des Alltags unterstützen. Bei Bedarf sind Frühförderinnen auch in beratender Weise für die Erweiterung des elterlichen Wissens über kindliche Entwicklungsphasen oder zur Stärkung der Erziehungs-, Kommunikations- und Konfliktlösungskompetenz behilflich. Themen und Fragestellungen aus dem Bereich der Sozialarbeit – wie zum Beispiel die „Information, Beratung und Unterstützung zur Inanspruchnahme finanzieller Hilfen“ (WSD 2016, 15) – werden im Rahmen der Mobilen Frühförderung von Sozialarbeiterinnen bearbeitet. Der direkte Kontakt zwischen Familien und Sozialarbeiterinnen wird bei Bedarf von der Frühförderin hergestellt und findet entweder in der Institution oder im Rahmen eines Hausbesuches statt. Weiters informiert die Frühförderin auf Wunsch der Familie über das Angebot an unterschiedlichen sozialen, medizinischen, pädagogischen und therapeutischen Einrichtungen und bespricht gemeinsam mit den Eltern die jeweils passenden Möglichkeiten. Tauchen medizinische Fragestellungen oder der Bedarf an „Hintergrundinformationen zum Verständnis verschiedener Krankheiten und Syndrome“ (WSD 2016, 17) auf, so steht den Frühförderinnen im Sinne eines interdisziplinären Arbeitsansatzes einmal monatlich ein Konsiliararzt zur Verfügung. Sowohl die Herstellung des Erstkontaktes als auch die Begleitung kann der Frühförderin unterliegen, sofern die Familie dies wünscht.

### 3.1 Die Besonderheit des Settings „Hausbesuch“

Als erster Punkt sollen an dieser Stelle die Besonderheiten im Setting eines Hausbesuches hinsichtlich der Beziehungsgestaltung zwischen Frühförderin und Familie abgebildet werden. Thurmair und Naggl (2010) beschreiben ein spezielles Spannungsverhältnis zwischen Arbeiten und Gastsein in der Frühförderung, das durch den Hausbesuch zustande kommt und welches es auszubalancieren gilt. Bewertungen des Familienlebens oder der Familienaktivitäten (wie u.a. die Beschäftigung mit Smartphone oder Tablet) werden die Frühförderin möglicherweise in einen Widerstand seitens der Familie verstricken. Andererseits kann ein hoher Grad an Souveränität im eigenen Zuhause der Arbeit der Frühförderin im Weg stehen und möglicherweise zu Frust und Unzufriedenheit seitens der Frühförderin führen. Besonders in der Annäherungsphase während der ersten Hausbesuche bedarf es besonders feinfühligere Sensoren für die Thematisierung von und Sensibilisierung für Beobachtungen. Speziell die ersten Hausbesuche der Frühförderin sollen gemäß den Ausführungen Temmes' (1989) die Familie dort „abholen“ wo sie sich gerade in ihrer aktuellen Wirklichkeit des inneren und äußeren Lebens befindet. Die Bedeutung der „eigenen vier Wände“ (Temmes 1989, 128) für das inner- und außerfamiliäre Geschehen erfährt in einer Familie mit einem entwicklungsgefährdeten Kind eine spezielle Intensität. All die damit verbundenen bedrohlichen Gefühle, welche im geborgenen und geschützten Raum der Familie gehalten werden können, werden nun durch eine zusätzliche Bedrohung von außen öffentlich gemacht. Die Sozialkompetenz der Frühförderin ist somit gleichermaßen bedeutsam für das Gelingen eines Beziehungsaufbaues mit den Familien wie die fachliche Ebene:

„Das Gespür für ihre Situation, das verbale Aufgreifen der meist sehr ambivalenten Gefühle, der Erwartungen und Befürchtungen – die Zurückhaltung im kritischen Urteil, der Verzicht auf gute Ratschläge –, aber auch die persönliche Überzeugungskraft und Ausstrahlung des Frühbetreuers [...] seine zurückhaltende, aber zugleich warmherzige Art ermöglichen es der Familie, einen leichteren Zugang zu finden“ (Temmes 1989, 135).

Die Frühförderin kann aufgrund ihres Arbeitsplatzes im Zuhause der Familien die alltäglich gelebten Kommunikations-, Interaktions- und Beziehungsmuster beobachten sowie die häuslichen Bedingungen in Bezug auf das betreute Kind erleben. Im Zuge der Beobachtungen muss die Frühförderin eine grundsätzliche Einschätzung anstellen, ob die „so erlebte häusliche Situation eine Möglichkeit zur Gestaltung von günstigen Fördersituationen“ (Temmes 1989, 130) bietet. Eine besondere Bedeutung für die Kindesentwicklung wird im Arbeitsfeld der Frühförderung der innerfamiliären Beziehungsdynamik beigemessen. Deshalb eignet sich – so Temmes (1989) – die häusliche Umgebung besonders gut für ein Reflektieren, Ausprobieren und Neubestimmen von Interaktions- und Beziehungsmustern für einen förderlichen Entwicklungsprozess. Die Schwierigkeit liegt gemäß Temmes dabei in der „Begegnung zweier

Welten“ (Temmes 1989, 131) zwischen Frühförderin und Familie. Einerseits möchte die Frühförderin für die Unterstützung des Kindes neue Akzente und Veränderungen in die Lebenswirklichkeit der Familien einbringen. Andererseits kann dies seitens der Familien direkten oder indirekten Widerstand auslösen.

„Auf Seiten der Familie kann sich gegenüber dem Besucher der Frühförderstelle eine ‚Mauer‘ von mangelnder Bereitschaft zur Zusammenarbeit, von Sprachlosigkeit und deutlicher Abwehr aufbauen, weil der Besuch als massives Eindringen und Intervenieren im intimen und durch die Behinderung des Kindes ohnehin bedrohten Lebensraum der Familie erlebt wird“ (Temmes 1989, 131).

Folgt man den Ausführungen Thurmair und Naggl (2010), so kann es für Familien aus prekären Lebenslagen ein gewagtes Unterfangen bedeuten, Hilfe anzunehmen. Sie weisen weiters darauf hin, dass es gerade im Kontakt mit sozial schwachen Familien für das Zustandekommen eines positiv besetzten Arbeitsbündnisses von großer Bedeutung ist, ob die Frühförderin die „Signale von Wertschätzung, Gleichgültigkeit oder Ablehnung“ (Thurmair/Naggl 2010, 243) aufmerksam wahrnimmt und respektiert. Am Beispiel des Fernsehers verdeutlichen Thurmair und Naggl (2010) die Notwendigkeit der Abgrenzung zwischen dem, was der Frühförderin für ihre Arbeit wichtig ist und dem, was die Frühförderin für adäquat oder förderlich für das Kind ansieht.

„Sie kann darum bitten, ihn auszumachen, weil sie Ruhe braucht und es sie bei der Arbeit stört, und wahrscheinlich wird man ihrer Bitte auch nachkommen. Wenn sie andererseits der Meinung Ausdruck gibt, dass es sowieso nicht gut ist, so viel fernzusehen und schon gar nicht für kleine Kinder, dann wird sie sich möglicherweise in Auseinandersetzungen verstricken. Eine solche Formulierung enthält Bewertungen, die über ihre Förderung mit dem Kind hinausgehen“ (Thurmair/Naggl 2010, 239).

Für vorliegende Master Thesis ist von Interesse, ob das Arbeiten im Zuhause der Familien die Art und Weise des Umgangs mit Medienkonsum in der Frühfördereinheit beeinflusst. Dieser Frage soll unter anderem in Kapitel 4 nachgegangen werden.

### 3.2 Entwicklungsförderung durch Beziehungsförderung

Im Konzept der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung der Wiener Sozialdienste (2016) findet man „Entwicklung durch Beziehung“ als eines von fünf Wirkungszielen verankert. Da in vorliegender Master Thesis der Zusammenhang zwischen digitalem Medienkonsum und Beziehungsförderung von Interesse ist, sollen an dieser Stelle die hier als wesentlich erachteten Überlegungen zur beziehungsorientierten Frühförderung skizziert werden.

Folgt man den Ausführungen Ziegenhains (2004), so richtet sich Entwicklungsförderung zusehends auf das Kind in seiner ganzen Persönlichkeit. Entwicklung vollzieht sich demnach entlang „aktiver und zielgerichteter Interaktionen eines Individuums mit seiner sozialen und gegenständlichen Umwelt“ (Ziegenhain 2004, 243). Zentrale Bedeutung für die Selbst- und Persönlichkeitsentwicklung schreibt die Säuglings- und Bindungsforschung den frühen Interaktionen zwischen primären Bezugspersonen und Säugling zu. Dornes (2000) erklärt die mütterliche Feinfühligkeit als eine wichtige Kategorie für die Einordnung von Bindungsverhalten und Beziehungsqualität, wobei Dornes Feinfühligkeit an folgenden Merkmalen festmacht: „1. Die Wahrnehmung der Verhaltensweise des Säuglings; 2. die zutreffende Interpretation seiner Äußerungen; 3. die prompte Reaktion darauf; 4. die Angemessenheit der Reaktion“ (Dornes 2000, 53). Laut Fries et al. (2005) wird die Bedeutung von feinfühligem elterlichen Interaktionen und somit die Beziehungsqualität im Zusammenhang mit auffälligen Entwicklungsdiagnosen unterschätzt.

„Mangelnde Feinfühligkeit bzw. emotionale Vernachlässigungen führen dazu, dass Säuglinge bereits im Alter von vier bis sechs Monaten ihre Kommunikationsangebote an ihre Umgebung wie Blickkontakt, mimische, akustische und motorische Aktivitäten aufgeben. Damit schränken sie selbst Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und geteiltem Gefühlsausdruck ein, welches deutliche Folgen in allen Entwicklungsbereichen hat“ (Fries et al. 2005, 119).

Papousek (2004) beschreibt die intuitiven Kompetenzen der Eltern als ausschlaggebend für die kindliche Fähigkeit zur Regulation von wechselnden Erregungszuständen und den damit verbundenen Emotionen. Eine besondere Herausforderung für Eltern und im weiteren Sinne auch für die beziehungsorientierten Interventionen in der Frühförderung ist die schwere Lesbarkeit der oft sparsamen Signale von beeinträchtigten Kindern. Schwer nachvollziehbare Reaktionen des Kindes können dazu führen, Eltern in ihren intuitiven Kompetenzen einzuschränken oder gar zu blockieren. Erfahrungen der Frühförderin mit Beobachtungen von frühkindlichen Verhaltensweisen in der mütterlichen Interaktion werden als hilfreich für das Gelingen einer gemeinsamen Erarbeitung von angemessenen elterlichen Reaktionen auf kindliche Kommunikationssignale erachtet. „Es geht also nicht nur um die Frage, wie spricht, spielt, bewegt

sich das Kind, sondern wie spricht, spielt, bewegt es sich in der Interaktion mit der Mutter“ (Fries et al. 2005, 121). Gerade mit behinderten Kindern sind oft Unsicherheiten der Eltern gegenüber dem Verhalten oder dem Umgang mit dem Kind erkennbar und bedürfen einer Unterstützung. Vorrangig soll die Frühförderin die Kompetenzen der Eltern erkennen und stärken. Zuweilen reicht es aus, die Fähigkeiten und Signale des Kindes und die elterlichen Reaktionsweisen im Gespräch zu beschreiben, um das Selbstbewusstsein und die Eltern-Kind-Beziehung zu stärken.

Bezugnehmend auf vorliegenden Forschungsgegenstand soll untersucht werden, wie Frühförderinnen digitalen Medienkonsum in der Frühförderung als Einflussfaktor auf die von Dornes beschriebenen Merkmale elterlicher Feinfühligkeit und in weiterer Folge auf die Bindungs- und Beziehungsqualität wahrnehmen und diesem begegnen. Im Zuge der in Kapitel 4 dargestellten Untersuchung soll Aufschluss über die genannte Fragestellung gegeben werden.

### **3.3 Elternarbeit in der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung**

Frühförderinnen nehmen in den Familien unterschiedliche Formen von Beraterinnenrollen ein, sowohl fachlicher als auch psychotherapeutisch orientierter Natur. Eine detaillierte und umfassende Darstellung der Elternarbeit von Frühförderinnen würde den Rahmen vorliegender Master Thesis sprengen, weshalb in diesem Kapitel lediglich ein Abriss aus dem Spektrum der Elternarbeit von Frühförderinnen abgebildet werden soll, und zwar jener hier relevante Bereich der Beziehungsarbeit mit den Eltern.

Im Laufe der vergangenen Jahrzehnte fand ein Wandel in der Auffassung der Elternrolle in der Frühförderung statt. Man kam immer mehr zu der Erkenntnis, dass „der Weg zur Vorbeugung von Schädigungen der kindlichen Entwicklung über die Primärerzieher des Kindes führt“ (Speck 1983, 13). Elternarbeit in der Frühförderung folgt dem Prinzip der ganzheitlichen Förderung und verlangt von der Frühförderin „die Anerkennung der Lebens- und Handlungsperspektiven aller Beteiligten“ (Thurmair/Naggl 2010, 205). Im Konzept der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung der Wiener Sozialdienste (2016) findet sich eine Haltung von Frühförderinnen verankert, die sich durch Achtung und Respekt vor der Würde und Individualität jedes einzelnen Menschen auszeichnet (WSD 2016, 5). Trotz der grundsätzlich gelebten wertschätzenden und akzeptierenden Haltung sind Frühförderinnen mitunter mit einer Familiensituation konfrontiert, „in der die Spannung zwischen dem, was Kinder zu ihrer Entwicklung brauchen und dem, was die Eltern ihm geben oder geben können, sehr groß ist“ (Thurmair/Naggl 2010, 206), was sie immer wieder auch an die Grenzen ihrer Elternberatung bringt. Thurmair und Naggl (2010) leiten zwei Beratungsgrundsätze für das Arbeitsfeld der häuslichen Frühförderung und Familienbegleitung

ab: Zum einen sind die Autoren der Überzeugung, dass Beratung nur dann überhaupt möglich ist, wenn die Zusammenarbeit gut läuft:

„Wenn ich mit meiner Arbeit und mit den Eltern und wenn diese auch mit mir zufrieden sind, dann kann ich Eltern beraten. Wenn nicht, wenn sich Konflikte in den Vordergrund schieben zwischen Mutter und Kind, zwischen Frühförderin und Mutter, zwischen Frühförderin und Kind, ist etwas anderes angesagt, nämlich Klärung, Abstimmung, neue Arbeitsbündnisse aushandeln...Bei Stagnationen im Förderprozess empfiehlt es sich, nicht einfach weiterzumachen, sondern innezuhalten“ (Thurmair/Naggl 2010, 207).

Der zweite Grundsatz in der Elternarbeit unterstreicht eine Haltung, die zwar laut Thurmair und Naggl (2010) selbstverständlich erscheint, jedoch aufgrund der maßgeblichen Bedeutung für die Beziehung zwischen Eltern und Frühförderin explizit ausgedrückt wird: „Beratung erfolgt nur auf Wunsch der Eltern“ (ebd.).

Im Vergleich zu funktionellen Therapien wird in der Frühförderung der bedeutsame Stellenwert betont, den die Beziehungen zwischen Eltern und Kind für eine positive Kindesentwicklung haben. Elternarbeit in der Frühförderung entwickelte sich im Laufe der letzten Jahrzehnte zu einem partnerschaftlichen Modell, welches ein Spezialisten-Eltern-Verhältnis bezeichnet, „das nicht durch eine Prädominanz auf der einen Seite und Lernabhängigkeit auf der anderen Seite gekennzeichnet ist, sondern durch einen interaktionalen, wechselwirkenden Annäherungsprozeß von beiden Seiten her“ (Speck/Warnke 1983, 16). Diese Art der partnerschaftlichen Zusammenarbeit, bei der sich alle beteiligten Personen auf eine Gegenseitigkeit einlassen, wird seit Beginn der 1980er Jahre als Kooperationsmodell bezeichnet. Eine solche Kooperation wird durch die Bereitschaft des einander Zuhörens, des sich aufeinander Einstellens und des gemeinschaftlichen Findens eines individuellen Förderkonzepts in Bewegung gebracht. Expertenwissen und Elternwissen sollen eine gegenseitige Ergänzung darstellen, mit dem Ziel, der jeweiligen individuellen Situation des Kindes und der Familie als Ganzes hilfreich zu sein. Das Experten-Dasein der Frühförderin wird durch eine assistierende Rolle wirksam.

„Es ginge bei der ‚Beratung‘ – im weitesten Sinne des Wortes – nicht um etwas, was man als Experte an eine andere Person richte, sondern um etwas, was man miteinander tut, um eine Begegnung, bei der sich beide Seiten aufeinander einlassen. Ausdrücklich wird vermerkt, daß Eltern in gewisser Beziehung auch selber Spezialisten für ihr Kind seien. Ihre tägliche Erfahrung mit dem Kind übertreffe die anderer. Wer sie beraten wolle, könne an ihrer Autorität nicht vorbeigehen“ (Speck/Warnke 1983, 17).

Frühförderinnen nehmen demnach den Eltern auch nicht die Sorge für das Kindeswohl ab, sondern bemühen sich, durch aufrichtiges Interesse und Teilhabe an ihrer Lebenswirklichkeit mit ihnen in Beziehung zu treten und Kontakt aufzunehmen, auch wenn Enttäuschung oder nahezu

Unaushaltbares im Raum stehen. Elternberatung in der Frühförderung erhebt nicht den Anspruch, bedrückende Gefühle oder Erfahrungen zu beseitigen, sondern soll den Eltern die Möglichkeit geben, sich mit diesen in einem geschützten Rahmen in Kontakt zu wagen. Die Beziehung zwischen Frühförderin und Eltern ist in diesem Prozess das wichtigste Instrument, da nur eine positiv besetzte Beziehung die Eingangspforte in die Familienrealität öffnet und damit gleichzeitig den Raum schafft, Veränderungen zu erfahren, ohne sie vorgeschrieben zu bekommen.

„Das schließt aufseiten der Beraterin die Verpflichtung zur Enthaltbarkeit ein. Sie hat frei zu sein in Bezug auf eigene Interessen, Meinungen und Werte. Was die Beraterin gut und richtig findet, hat hier keinen Platz, denn es geht nicht darum, den Klienten von sich weg und woanders hinzubringen, noch darum, was dieser wollen sollte [...] (Thurmair/Naggl 2010, 215).

Bringt man obiges Zitat mit vorliegendem Forschungsgegenstand in Verbindung, so scheint es naheliegend, dass Frühförderinnen bezüglich Medienkonsum in „Gewissens- und Identitätsnöte geraten, wenn sie ihre pädagogisch geleiteten Veränderungsabsichten mit Bezug auf die Eltern aufgeben sollen“ (Thurmair/Naggl 2010, 213). Frühförderinnen können in solchen Situationen in unangemessene Hilfestellungen in Form von mehr Hinweisen und Ratschlägen geraten, mit der Absicht, den inneren Wandel der Eltern in ähnlicher Art zu unterstützen wie beispielsweise das Gehenlernen. Dies kann wiederum bei den Eltern das Gefühl von Scheitern oder Unvermögen verstärken. Im Zuge einer Untersuchung (siehe Kapitel 4) soll der Frage nachgegangen werden, wie Frühförderinnen in Bezug auf Medienkonsum in der Frühfördereinheit den Bogen zwischen fachlicher Beratung, den eigenen Grenzen der Wirksamkeit und der respektvollen Akzeptanz elterlicher Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten spannen.

### **3.4 Die Bedeutung des Mentalisierens und Deutens in der Elternarbeit**

Folgt man den Ausführungen Datlers, so ist es eine zentrale Aufgabe von Frühförderinnen, „im ‚Hier und Jetzt‘ des heilpädagogischen Praxisvollzugs angemessen zu verstehen, was in der ‚inneren Welt‘ der Eltern vor sich geht“ (Datler 2009, 30). Diese Fähigkeit eines differenzierten Nachdenkens über mögliche innerpsychische Prozesse, die einem Verhaltensausdruck zugrunde liegen können, ist ein Aspekt des umfassenden psychoanalytischen Konzeptes – begründet durch den\*die englischen Psychoanalytiker\*in Fonagy, Target und deren Forscher\*innenteam – welches unter dem Begriff „Mentalisierungstheorie“ (Fonagy et al. 2004) beschrieben wird. Für vorliegende Master Thesis soll auf oben skizzierten Ausschnitt dieser umfangreichen Theorie fokussiert werden, da eine detaillierte Beschäftigung mit Fonagys‘ Mentalisierungskonzept den

Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Im folgenden Abschnitt soll zu Beginn die grundlegende Idee des Mentalisierungskonzeptes abgebildet werden, um im Anschluss die für das Arbeitsfeld der Frühförderung im Allgemeinen – und für die Konfrontation mit Medienkonsum in der Frühförderung im Speziellen – als bedeutsam erachteten Aspekte abzuleiten.

Aufbauend auf die entwicklungspsychologische Forschung der *Theory of Mind*, deren Gegenstand die Frage nach der Fähigkeit eines Säuglings, sich selbst und andere Personen als Wesen mit mentalen Zuständen wahrzunehmen, wird diese von Fonagy und seinem Forscher\*innenteam um kognitionspsychologische Überlegungen erweitert und so das Mentalisierungskonzept begründet. Der kognitive Aspekt der Mentalisierung ist die Interpretation von menschlichem Verhalten durch Vermutungen, was in ihren Gedanken vor sich gehen mag und dies in Verbindung mit dem eigenen Erleben reflektierend zu erfassen. Gemäß Dornes wird unter Mentalisierung „nicht nur die Fähigkeit verstanden, hinter Verhalten seelische Zustände zu vermuten, sondern auch die weiter gehende Fähigkeit, die vermuteten mentalen Zustände selbst wieder zum Gegenstand des (Nach-)Denkens zu machen“ (Dornes 2004, 176). Demnach wird Verhaltensäußerungen ein mentaler Zustand des Wünschens oder Fühlens als Ursache zugrunde gelegt und durch die Zuschreibung von seelischen Zuständen erklärt. Allen et al. (2011) verdeutlichen die Praxis des Mentalisierens mit folgenden Worten:

„Eine Kurzbeschreibung für ‚mentalisieren‘ lautet: *sich Gedanken und Gefühle vergegenwärtigen*. Das Mentalisieren verlangt Aufmerksamkeit und mentale Arbeit; es ist eine Form der Achtsamkeit, weil es Rücksicht darauf nimmt, was andere denken und fühlen und was man selbst denkt und fühlt. Insofern hat das Mentalisieren Ähnlichkeit mit der Empathie. Doch es geht über Empathie hinaus, weil es auch bedeutet, sich über den eigenen psychischen Zustand Klarheit zu verschaffen – sich in sich selbst einzufühlen“ (Allen et al. 2011, 392).

Die Mentalisierungsfähigkeit eines Menschen entwickelt sich in den ersten Lebensjahren und ist in ihrer Ausprägung und Empfindsamkeit abhängig von den Bindungs- und Beziehungserfahrungen der primären Bezugspersonen. Aufbauend auf die vom britischen Psychoanalytiker und Kinderpsychiater John Bowlby (1975) entwickelte Bindungstheorie, welche dem Säugling ein angeborenes Bedürfnis nach einer engen und gefühlsintensiven Mutter-Kind-Beziehung zuschreibt, entwickelt Fonagy durch die Verknüpfung von Bindungstheorie und Psychoanalyse das Konzept des Mentalisierens (Allen et al. 2011, 33). Säuglinge nehmen ihre eigenen Gefühle und Emotionen erst durch spiegelnde Reaktionen der primären Bezugsperson auf emotionale Ausdrücke bewusst wahr. Durch inadäquate Spiegelungen aufgrund von Stress oder psychischen Belastungen kann der Säugling verzerrte Repräsentationen seiner eigenen

Emotionen entwickeln. Es besteht demnach ein wechselseitiger Zusammenhang zwischen der Mentalisierungsfähigkeit der Eltern und Bindungssicherheit der Kinder. Einschränkungen oder ein Fehlen der Mentalisierungskompetenz können demnach unter anderem in Bindungsstörungen, traumatisierenden Kindheitserfahrungen oder Entwicklungsstörungen wie beispielsweise Autismus gründen. Dem zufolge kann im Falle einer gelungenen Entwicklung bei erwachsenen Menschen von einem gewissen Maß an Mentalisierungsfähigkeit ausgegangen werden, wobei diese je nach individueller Lebenswirklichkeit – ohne Vorliegen einer Pathologie - unterschiedlich ausgeprägt oder von innerpsychischen Widerständen und Blockaden beeinträchtigt sein kann.

Allen spricht von zwei Formen des Mentalisierens – dem expliziten und dem impliziten Mentalisieren (Allen 2006, 33f. zit.n. Funder et al. 2013). Explizites Mentalisieren beinhaltet sowohl das Nachdenken, als auch das Sprechen über eigene und andere mentale Zustände.

„Diese Form des Mentalisierens setzt einerseits die Fähigkeit voraus, eigene Verhaltensweisen und die anderer mit mentalen Zuständen in Verbindung bringen zu können. Andererseits bezeichnet das explizite Mentalisieren aber auch die Kompetenz, dies zu versprachlichen, also verbalisierend in Worte fassen und diese zum Ausdruck bringen zu können“ (Funder et al. 2013, 227).

Im Gegensatz zur bewussten und gezielten Praxis des expliziten Mentalisierens geschieht implizites Mentalisieren beiläufig und unbewusst und definiert sich über ein subtiles Gefühl über sich selbst oder andere Personen und der Reaktion darauf, ohne dass dieses in Worte gefasst wird.

Bezogen auf das Arbeitsfeld der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung stellen Mentalisierungsfähigkeiten demnach für Frühförderinnen ein Fundament dar, um die Familien zu verstehen, ihr Verhalten zu deuten und sich auf die individuelle soziale Umgebung einzulassen sowie sich in den Beziehungen und Interaktionen in den Familien orientieren und regulieren zu können. Explizites Mentalisieren von Frühförderinnen – also bewusst vollzogenes Nachdenken und Sprechen über Vorstellungen von Verhalten als Ausdruck innerpsychischer Prozesse – ist gemäß den Ausführungen Datlers (2009) unverzichtbar für das Zustandekommen von Arbeitsbündnissen und ermöglicht den Frühförderinnen in den Familien Interventionen wie Deutungen oder „deutungsähnliche Äußerungen“ (Datler 2009, 34). Deutungen als ein Bestandteil der Psychoanalyse sind auftauchende Ideen oder Bilder, die während Erzählungen von Eltern bei der Frühförderin auftauchen und in einem als passend empfundenen Moment vorsichtig in Worte gefasst werden, mit dem Ziel, eine Atmosphäre des Verstehens und Verstandenwerdens zu schaffen. Ob sich eine Deutung der Frühförderin stimmig oder bizarr anfühlt, entscheiden die Eltern.

Besonders im Anbahnungsprozess der Beziehung hat die Mentalisierungskompetenz der Frühförderin große Bedeutung für das Zustandekommen einer authentischen und positiv besetzten Arbeitsbeziehung. Frühförderinnen sind in den Begegnungen mit Eltern behinderter Kinder oft mit irritierenden oder abweisenden Verhaltensweisen konfrontiert, was sie vor die Aufgabe stellt, „verstehend zu erfassen“ (Datler 2009, 31), ob Eltern ihren realen Gefühlszuständen Ausdruck verleihen, oder ob dies als Ausdruck eines Strebens nach Selbstschutz vor der Bewusstwerdung von belastenden Gefühlen oder Gedanken zu verstehen ist. Salzberger-Wittenberg (1997) beschreibt den Wesenszug des Beginns als ein Schwanken zwischen Hoffnung und Angst, zwischen Erwartungsfreude und Bangen. Für diese Angst und Sorge am Beginn von etwas Neuem muss laut Salzberger-Wittenberg ein Ventil in Form von Worten oder Handlungen gefunden werden. „Wenn wir dazu keine Gelegenheit haben, ziehen wir uns zurück oder finden andere Möglichkeiten, vor dieser überwältigenden Erfahrung zu flüchten“ (Salzberger-Wittenberg et al. 1997, 22). Für vorliegende Master Thesis ist von Interesse, ob der elterliche Griff zum Smartphone von Frühförderinnen als eine Fluchtmöglichkeit vor der neuen Situation der Frühförderung und der damit einhergehenden Mischung aus Hoffnungen und bangen Erwartungen gesehen wird. Die hier durchgeführte Untersuchung (siehe Kapitel 4) soll dieser Frage nachgehen und die diesbezügliche Sicht der Frühförderinnen erfragt werden.

### **3.5 Störfaktoren in der Beziehung zwischen Frühförderinnen und Familien – das Smartphone als Äußerlichkeit einer Störung?**

Tauchen unangenehme Themen im Förderprozess auf, so kommt es vor, dass man als Frühförderin an die Grenzen elterlicher Kooperation gelangt (Speck 1983). Speck gliedert die möglichen Faktoren für eine negative Beeinflussung der elterlichen Kooperation mit der Frühförderin in „1. Sozioökonomische Faktoren, 2. Kindbedingte Faktoren, 3. Faktoren, die das Verhältnis zwischen Eltern und Kind betreffen und 4. Sonstige Faktoren wie Sprachbarrieren oder die Beziehung zwischen Eltern und Frühförderin“ (Speck 1983, 91ff). Bezogen auf den Interessensfokus der Beziehungsgestaltung zwischen Frühförderin und Eltern werden an dieser Stelle zwei Faktoren als besonders bedeutsam erachtet: kindbedingte Faktoren und die Beziehung zwischen Eltern und Frühförderin. Letzteres beinhaltet nach Specks (1983, 95) Definition einerseits die elterliche Einschätzung der fachlichen Kompetenz der Frühförderin und andererseits gegenseitige Antipathien, welche die Bereitschaft zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit beeinträchtigen oder blockieren. In Specks untersuchten Familien führten Zweifel an der Kompetenz oder Antipathien zum Abbruch der Frühförderung. Kindbedingte Faktoren können sein, dass Eltern zum Beispiel trotz therapeutischer Maßnahmen nicht die

erwünschten Fortschritte beim Kind erkennen und die Sinnhaftigkeit der Fortführung einer Maßnahme in Frage stellen. Thurmair und Naggl (2010) bezeichnen diese Phase als ein Verlassen des Bündnisses mit den Hoffnungen der Eltern. „Die Frühförderin bewegt sich nicht mehr im Gleichklang mit den Hoffnungen der Eltern. Vom anfänglichen gemeinsamen ‚Wir‘ bewegt sie sich weg, hin zu den ersten Differenzierungen“ (Thurmair/Naggl 2010, 134) und muss die Eltern vielleicht sogar enttäuschen, was sich meist im Förderprozess in unangenehmer Weise bemerkbar macht.

Thurmair und Naggl (2010) skizzieren Störungen und Konflikte im Förderprozess, die im Laufe der therapeutischen Beziehung zwischen Frühförderin und Eltern auftauchen können, als eine Verstrickung der Akteure und ihrer jeweiligen Handlungsfäden. Gemäß ihren Ausführungen sind Störungen oft an Äußerlichkeiten in Verbindung mit widrigen Gefühlen zu erkennen: „Unpünktlichkeit, vergessene Termine und/oder Absprachen, häufige Absagen aus guten und weniger guten Gründen; die Mutter hat während der Stunde etwas anderes unaufschiebbar Wichtiges zu tun; das Kind wird von Oma, Tante, ... begleitet“ (Thurmair/Naggl 2010, 133f). Oder – bezogen auf den Fokus dieser Master-These – die anwesende Bezugsperson hat gerade etwas Wichtiges am Smartphone zu erledigen. All dies kann auf einen kritischen Verlauf der Beziehung zwischen Eltern und Frühförderin hinweisen und das Ansprechen sowie die Aufklärung der Hintergründe notwendig machen. Störungen im Frühförderprozess treten meist dann auf, wenn die Hoffnungen der Eltern und die daran anknüpfende Erwartung an die Frühförderin nicht mehr mit der Realität übereinstimmen. Die Frühförderin kann die Hoffnung der Eltern nicht erfüllen, die Behinderung kann nicht weggefördert werden und bleibt mehr oder weniger sichtbar. Eltern gewinnen den Eindruck, dass der gewünschte Erfolg der Frühförderung nicht eintritt und tragen diese Enttäuschung in den Frühförderprozess:

„An diesem Punkt der Entwicklung angekommen macht sich die Wirklichkeit der Eltern, ihr ‚Wunschdenken‘, ihre Resignation, oder wie auch immer es den Eltern geht mit ihrem Kind, störend in der Förderarbeit bemerkbar. Die wohlklingende Formel vom ‚Bewältigungsprozess‘ der Eltern verschweigt, dass dieser Prozess nicht etwas ist, was im stillen Kämmerlein oder im Gespräch stattfindet. Die Eltern tragen ihren Prozess der Auseinandersetzung mit der Behinderung in die Umwelt und in die Förderung mit hinein“ (Thurmair/Naggl 2010, 135).

Unabhängig von der Ausdrucksform einer Störung im Förderprozess – ob Druck, Stillstand, Spannungen oder Differenzen über Wahrnehmungen in Bezug auf das Kind – soll in vorliegender Master Thesis der Frage nachgegangen werden, ob eine augenscheinliche und scheinbar unaufschiebbare Beschäftigung mit dem Smartphone in Anwesenheit der Frühförderin als

Äußerlichkeit einer Störung angesehen und hinterfragt wird. Eine diesbezügliche Befragung von Frühförderinnen soll darüber Aufschluss bringen.

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Beziehungsgestaltung und Medienkonsum ist für die vorliegende Arbeit zweierlei von Interesse. Einerseits sollen durch die im anschließenden Kapitel abgebildeten Interviews Erkenntnisse gewonnen werden, wie Frühförderinnen vorgehen, wenn sie den gelebten Medienkonsum als bedenklich oder nicht förderlich einschätzen und Akzente der Veränderung in der Lebenswirklichkeit der Familien bewirken möchten. Andererseits interessiert mich, wie Frühförderinnen den Hausbesuch im Zusammenhang mit der Problematisierung von Medienkonsum erleben und wie sie die kommunikative Gratwanderung zwischen wertschätzender Annahme der innerfamiliären Praktiken des Medienkonsums und einer differentiellen Sichtweise der Frühförderin zum Thema Medienkonsum im Sinne der förderlichen und positiven Entwicklung des Kindes lösen. Des Weiteren soll hinterfragt werden, ob der Griff zum Smartphone mitunter als Ausdruck eines indirekten Widerstandes wahrgenommen wird.

#### **4 Durchführung der Untersuchung**

In diesem Abschnitt der Master Thesis werden die Planung, Durchführung und die Auswertungsergebnisse der qualitativen Untersuchung geschildert. Ziel dieser Untersuchung ist eine differenzierte und ausführliche Beschreibung von individuellen Meinungen und Eindrücken der Frühförderinnen. Aus folgenden Überlegungen wurde ein qualitativer Forschungszugang als geeignet erachtet: Die befragten Menschen selbst sind von der Forschungsfrage betroffen und sind somit Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung, wodurch die Forderung nach Subjektbezogenheit als erfüllt angesehen wird. Da eine Erhebung und Auswertung nicht standardisierter Daten durchgeführt und verbales Material analysiert wird, findet sowohl das Postulat der Interpretation als auch jenes der Generalisierung im Auswertungsprozess Anwendung.

Zu Beginn werden nun die zentralen Merkmale der gewählten Erhebungsmethode – dem problemzentrierten Interview nach Witzel (2000) – charakterisiert. Im Anschluss daran folgt die Darstellung des chronologischen Ablaufs der Untersuchung. In weiterer Folge werden die Untersuchungsergebnisse dargestellt und abschließend diskutiert.

#### 4.1 Erhebungsmethode – das problemzentrierte Interview

Da seitens der Autorin eine praktische und theoretische Auseinandersetzung mit dem zu erforschenden Thema stattgefunden hat und somit wissenschaftlich-theoretisches Vorverständnis erworben wurde, wird eine Anlehnung an das problemzentrierte Interview nach Witzel (2000) als Datenerhebungsmethode als angebracht erachtet. Das Interview soll subjektive Wahrnehmungen und Problemsichten der Befragten aufzeigen sowie individuelle Handlungen darstellen. Folgt man der Definition von Mey (2000), so werden beim problemzentrierten Interview die Interviewpartnerinnen<sup>13</sup> als Expertinnen der eigenen Orientierungen und Handlungen angesehen. Die Identifikation eines gesellschaftlichen Problems, mit dem die Interviewpartnerinnen einen Umgang finden müssen, stellt den Anstoß zur Forschung dar. Im Rahmen der Untersuchung vorliegender Master Thesis ist dies das Problem des Einzugs von digitalen Bildschirmmedien in die Frühfördereinheit. Das erworbene Vorwissen der Autorin soll als „heuristisch-analytischer Rahmen“ (Witzel 2000, 2) für Frageideen im Dialog mit der Interviewpartnerin eingesetzt werden. Der Erkenntnisgewinn für die Interviewende ergibt sich aus einem induktiv-deduktiven Verständnis des Forschungsprozesses (ebd.). Dies bedeutet, dass der Interviewten die Möglichkeit gegeben wird, ihre subjektive Problemsicht zu erläutern und die Interviewende zugleich die (theoretischen) Vorannahmen durch leitfadengestütztes Nachfragen in das Gespräch integrieren kann (Witzel 2000, 1ff). Das Prinzip der Offenheit wird durch bewusste Anregung von Narrationen bestmöglich umgesetzt.

Witzel (2000) charakterisiert drei zentrale Säulen des problemzentrierten Interviews: Die *Problemzentrierung* definiert die Haltung des Interviewers, seine Vorkenntnisse über den Untersuchungsgegenstand dafür zu nutzen, um die Erzählungen der Interviewten „verstehend nachvollziehen und am Problem orientierte Fragen bzw. Nachfragen zu stellen“ (Witzel 2000, 2). Die *Gegenstandsorientierung* soll die Flexibilität gegenüber den diversen Gegenstandsansforderungen unterstreichen, welche während des Forschungsprozesses gemäß den jeweils auftretenden Erfordernissen modifiziert werden. Das problemzentrierte Interview ist demnach im Zusammenhang einer Methodenkombination zu sehen, „innerhalb derer das Interview das wichtigste Instrument bildet“ (Witzel 2000, 3). Die dritte Grundposition des problemzentrierten Interviews ist die *Prozessorientierung* und betrifft die sensible und akzeptierende Haltung gegenüber der Gesprächsentwicklung im gesamten Forschungsprozess, wobei besonderes Augenmerk der Vorinterpretation gilt. Ein gelungenes Vertrauensverhältnis zwischen der Interviewerin und der Befragten „fördert die Erinnerungsfähigkeit und motiviert zur

---

<sup>13</sup> Da in vorliegender Master Thesis ausschließlich Interviews mit weiblichen Probanden geführt wurden, werden in diesem Zusammenhang die weiblichen Endungen verwendet.

Selbstreflexion“ (ebd.). Fühlt sich die Befragte in ihren Schilderungen ernst genommen und besteht authentisches Interesse und Akzeptanz seitens der Interviewerin gegenüber der Problemsicht der Befragten, so kristallisieren sich gemäß Witzel im Laufe des Gesprächs immer wieder neue Aspekte oder auch Korrekturen, Widersprüchlichkeiten und Redundanzen heraus, welche interpretiert oder in sensibler Weise thematisiert werden sollten (ebd.).

Das problemzentrierte Interview wird mithilfe von vier Instrumenten durchgeführt: Kurzfragebogen, Leitfaden, Tonaufzeichnung des Gesprächs und Postskriptum (Witzel 2000, 4). Der *Kurzfragebogen* soll den Gesprächseinstieg entlasten oder manchmal den Gesprächseinstieg ermöglichen. Der Kurzfragebogen ist nach einem Frage-Antwort-Schema aufgebaut. Inhaltlich soll er dazu dienen, Sozialdaten wie beispielsweise Alter, Beruf, etc. zu eruieren. Die *Tonträgeraufzeichnung* bedarf der Zustimmung der interviewten Person und stellt die Grundlage für eine exakte und authentische Transkription des dialogischen Prozesses dar. Die Aufzeichnung des Gesprächs ermöglicht der Interviewerin außerdem, den Fokus voll auf das Gespräch und die Beobachtungen der nonverbalen Kommunikationssignale zu haben (ebd.). Um die Forschungsthemen nicht aus dem Auge zu verlieren, sollen diese als Anhaltspunkte in einem *Leitfaden* abgebildet sein. Dieser soll auch als Orientierungsrahmen im Gesprächsverlauf dienen und die Vergleichbarkeit der Interviews sichern. Der Leitfaden beinhaltet eine Ideensammlung, wie man die einzelnen Themenbereiche einleiten kann und eine vorformulierte Einstiegsfrage für den Gesprächsbeginn. „Im Idealfall begleitet der Leitfaden den Kommunikationsprozess als eine Art Hintergrundfolie, die zur Kontrolle dient, inwieweit seine einzelnen Elemente im Laufe des Gesprächs behandelt worden sind“ (Witzel 2000, 4). Zeitnah zum Interview wird von der Interviewerin zu jedem Gespräch ein *Postskriptum* angefertigt, welches persönliche Anmerkungen zur Gesprächssituation, zu situativen oder non-verbalen Beobachtungen, besondere Vorkommnisse oder spontane, erste Ideen zur Interpretation und Auswertung beinhalten soll (ebd.).

Der Interviewdialog selbst beginnt mit einer unmittelbaren Kontaktaufnahme, bei der eine Anonymisierung der Transkripte garantiert wird und die erbetene Gesprächsform sowie die Untersuchungsfrage geklärt werden. Die Interviewerin versucht während der ersten Kontaktaufnahme, ihr Interesse an Erkenntnissen offenzulegen und klar zum Ausdruck zu bringen, „dass die Explikationen der Interviewten nicht als Ausdruck von intellektuellen Leistungen bewertet, sondern als individuelle Vorstellungen und Meinungen akzeptiert werden“ (Witzel 2000, 5). Die Interviewerin lenkt den Dialog durch ein Abwechseln von Zuhören und Nachfragen im Sinne des Erkenntnisfortschritts und kann dabei unterschiedliche Gesprächstechniken einsetzen. Witzel unterscheidet in der Gesprächsgestaltung einerseits

erzählungsgenerierende Kommunikationsstrategien (Einstieg, allgemeine Sondierungen, Ad-hoc-Fragen) und andererseits verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien (Zurückspiegelungen, Verständnisfragen, Konfrontationen) (Witzel 2000, 5ff).

Die Auswertung von problemzentrierten Interviews basiert auf vollständig transkribierten Interviews, welche in einem ersten Schritt Satz für Satz mit den Stichworten aus dem Leitfaden abgeglichen und markiert werden. Thematische Aspekte, die sich aus dem Kommunikationsverlauf ergeben, werden ebenfalls gekennzeichnet und induktiv hinzugefügt. Grundsätzlich gibt es eine Vielzahl von Auswertungsmethoden für unterschiedliche Forschungsinteressen. Die in vorliegender Master Thesis zur Anwendung gebrachte Methode der Datenauswertung wird in Kapitel 4.4. erläutert.

Insgesamt wurden problemzentrierte Interviews mit drei Frühförderinnen und Familienbegleiterinnen der Wiener Sozialdienste geführt. Da die Generierung der Samples als entscheidend für Qualität und Aussagekraft der davon abgeleiteten Interpretationen eingeschätzt wird, soll folgendes Kapitel die Interviewplanung und den Prozess der Gewinnung der Samples transparent und nachvollziehbar darstellen (Misoch 2015, 112).

## **4.2 Planung der Interviews**

Um qualitative Interviews durchführen zu können, galt es zuerst Überlegungen anzustellen, wie ein Zugang zu potenziell interessierenden Personen gefunden werden kann, die sich für diesen intensiven Prozess bereit erklären. Folgt man den Ausführungen Misochs, so bezieht sich der Begriff der Intensität in qualitativen Interviews einerseits auf den Faktor Zeit und andererseits auf die emotionale Intensität dieser dichten Form der Kommunikation (Misoch 2015, 107). Das soziale Handlungsfeld, welches mögliche für die Forschungsfrage relevante Personen beinhaltet, wird durch die aktive Berufsgruppe der Mobilen Frühförderinnen und Familienbegleiterinnen der Wiener Sozialdienste eingegrenzt. Die Grundgesamtheit im Hinblick auf meine Erhebung bilden somit alle 23 Frühförderinnen und Familienbegleiterinnen, die aktuell bei den Wiener Sozialdiensten beschäftigt sind. Im Zuge eines Auswahlprozesses sollen bestimmte Subjekte aus der Gruppe aller Individuen der Grundgesamtheit ausgewählt werden, „die sich als inhaltlich adäquat im Hinblick auf die Forschungsfrage erweisen und die reichhaltige Informationen zu dieser zu liefern versprechen“ (Misoch 2015, 106). Das gemeinsame Merkmal der Interviewpartnerinnen soll eine zum Zeitpunkt der Durchführung aktuell ausgeübte Tätigkeit als Mobile Frühförderin und Familienbegleiterin bei den Wiener Sozialdiensten sein. Um die inhaltliche Repräsentativität nach ihrem erhofften Gehalt an neuen Erkenntnissen einzugrenzen,

wurde die Bereitschaft zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit der Thematik „Digitaler Medienkonsum in der Frühförderung“ als ein weiteres Merkmal festgehalten, da ein restriktiver Umgang keine relevanten Aussagen zur Forschungsfrage erwarten lässt. Merkmale wie Alter, Ausmaß der Wochenstunden, Erfahrungsjahre und Bildungshintergrund der befragten Personen sind heterogen.

Die für vorliegende Untersuchung angewandte Strategie für den Zugang zum Feld war die Kontaktabbauung mittels Gatekeeper<sup>14</sup>. Im ersten Schritt meiner Untersuchung suchte ich das Gespräch mit der Bereichsleiterin der Mobilen Frühförderung der Wiener Sozialdienste. Nach einer kurzen Vorstellung meines Vorhabens, erklärte sie sich zur Unterstützung meiner Forschungen bereit. Wir vereinbarten, dass ich mich im Zuge einer Frühförderinnen-Teambesprechung, welche monatlich in Abwesenheit der Leitung stattfindet, direkt an die Frühförderinnen wende, um mein Vorhaben im Team vorzustellen und so Interviewpartnerinnen akquirieren zu können. Weiters bot sie die Möglichkeit an, dass die Interviews in ungestörter Atmosphäre in den Räumlichkeiten der Mobilen Frühförderung stattfinden können. Ich kündigte einen Zeitrahmen von einer Stunde pro Interview an. Zur inhaltlichen und zeitlichen Absteckung wurde ein Probeinterview mit einer Lehrgangskollegin durchgeführt, die Erfahrungen mit dem vorliegenden Forschungsgegenstand hat. Im Anschluss an das Probeinterview wurde in einer neuerlichen Auseinandersetzung mit den Frageformulierungen der Leitfaden modifiziert und erweitert.

Nachdem die Bereichsleitung von meinem Anliegen informiert worden war, wendete ich mich per E-Mail an die Frühförderinnen, die für die Planung und Moderation der Diskussionspunkte der Teamsitzung verantwortlich sind. Im darauffolgenden Jour Fixe schilderte ich einen knappen Umriss meines Forschungsgegenstandes und verlaubliche meine Suche nach drei Interviewpartnerinnen für Erzählungen und Erfahrungen aus dem Arbeitsfeld der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung. Unmittelbar nach dieser Kurzvorstellung meldeten sich drei Personen, die sich vorstellen konnten, mit mir über das Thema Medienkonsum in der Frühförderung zu sprechen. Ich notierte mir die Namen der ersten drei Interessentinnen und las diese dann noch einmal laut vor. Ich bedankte mich für die rasche Bereitschaft und kündigte an, mich per E-Mail zu melden, sobald alle Vorbereitungen für das Interview finalisiert seien.

---

<sup>14</sup> Ein Gatekeeper ist eine Schlüsselperson, die dem Interviewenden den Zugang zum Feld ermöglicht (Misoch 2015, 107).

Im Zuge der Interviewplanung wurde ein Leitfaden<sup>15</sup> erstellt, welcher die Forschungsfrage und die Themenfelder als Orientierungsrahmen enthält, und im Anschluss eine Ideensammlung von Fragestellungen pro Themenfeld. Es wurde darauf geachtet, dass jedes Themenfeld mit einer offenen Frage eingeleitet wird, die zum Erzählen einladen sollte. Weiters sind in dem Leitfaden für jedes Themenfeld noch vier bis fünf Eventualfragen vorformuliert, falls diese im Narrativ nicht beantwortet werden sollten. Der Leitfaden besteht aus vier Teilen. Der erste Teil beinhaltet die Forschungsfrage und eine Zusammenfassung der Themenfelder mit dazugehörigen Stichworten. Teil zwei stellt den eigentlichen Interviewleitfaden dar, welcher in Themenfelder mit dazugehörigen Fragen gegliedert ist. Die fünf Themenfelder bestehen aus dem „Erleben und Wahrnehmen von digitalem Medienkonsum“, den „Gefühlen und Impulsen“, die dadurch bei den Frühförderinnen ausgelöst werden, dem „Mentalisieren und Deuten“ dieses Verhaltens und dem „Professionellen Selbstbild“ der Frühförderinnen in Bezug auf Medienkonsum in der Frühfördereinheit und den „Handlungsstrategien“, die sie in der Begegnung mit dem Phänomen entwickeln. Die Themenfelder wurden anhand der Auseinandersetzung mit dem theoretischen Bezugsrahmen als bedeutsam für die Beantwortung der Forschungsfrage gesehen. Der dritte Teil ist ein Kurzfragebogen<sup>16</sup>, welcher noch fünf als relevant erachtete Eckdaten eruiert. Der Kurzfragebogen bildet die Erfahrungsjahre der Frühförderinnen und die Anzahl der betreuten Familien innerhalb der jeweiligen Beschäftigungsart ab. Weiters wird eine zahlenmäßige Einschätzung der Familien abgefragt, in denen Smartphonegebrauch ein Thema ist und in wie vielen davon dieser als inadäquat gewertet wird. Der vierte und letzte Teil ist ein Postskriptum<sup>17</sup>, welches die persönlichen Notizen und Beobachtungen der Interviewerin zur Interviewsituation beinhaltet. Das Postskriptum enthält Aufzeichnungen zu den Bereichen Rekrutierungsweg und Kontaktaufnahme, Interviewsituation, Gesprächsverlauf, Eindruck von der Interviewpartnerin, besondere Vorkommnisse während des Interviews, Situation und Gespräche *vor* der Aufnahme, Situation und Gespräche *nach* der Aufnahme und Sonstiges. Entgegen den Empfehlungen Witzels (2000, 4), den Kurzfragebogen vor der Durchführung der Interviews als entlastendes Frage-Antwort-Element einzusetzen, wurde dieser als Interviewabschluss eingeplant. Die Überlegung dazu war einerseits, dass davon ausgegangen werden konnte, dass einige der mittels Kurzfragebogen zu erhebenden Kontextdaten bereits im Narrativ beantwortet werden. Andererseits erschienen die vorab zu besprechenden Punkte bereits sehr langatmig, sodass die Überleitung direkt zum Narrativ als „Öffnung der Bühne“ (Hermanns 2000, 363) als methodisch zielführender erachtet wurde.

---

<sup>15</sup> Siehe Anhang 7.1

<sup>16</sup> Siehe Anhang 7.2

<sup>17</sup> Siehe Anhang 7.3

Weiters wurden eine Einverständniserklärung und eine Datenschutzvereinbarung<sup>18</sup> vorbereitet, welche vor dem Interview besprochen, von beiden Gesprächspartnerinnen unterzeichnet wurden und von denen je ein Exemplar ausgehändigt wurde. Ein Incentive für die Interviewpartnerinnen wurde besorgt und mit einem kleinen Dankeskärtchen versehen.

### **4.3 Durchführung der Interviews**

Nach Fertigstellung des Leitfadens wurden die Interviewpartnerinnen per E-Mail kontaktiert und Termine vereinbart sowie eine Zeitspanne von einer Stunde avisiert. Die Interviews fanden in der Bibliothek der Frühförderstelle statt, was eine vertraute Erhebungssituation ermöglichte. Die Bibliothek wurde für einen großzügigen Zeitraum reserviert, sodass eine entspannte und ungestörte Atmosphäre gewährleistet werden konnte.

Vor Beginn des Interviews wurden forschungsethische Aspekte geklärt, und zwar dass die Erhebung zur Generierung von wissenschaftlicher Erkenntnis durchgeführt wird und die Daten anonymisiert verarbeitet werden. Weiters wurde auf das Widerrufsrecht seitens der Interviewpartnerinnen hingewiesen. Die Zustimmung dafür wurde mittels Unterschrift auf der Einverständniserklärung eingeholt. Weiters wurde auf der Einverständniserklärung in einem anschließenden Absatz die Verschwiegenheitspflicht der Interviewerin festgehalten sowie die Verpflichtung zur unmittelbaren Löschung der Audioaufnahmen nach Beendigung des Projektes erläutert. Die passwortgesicherte und anonymisierte Aufbewahrungsfrist der Transkripte wurde mit maximal zehn Jahren festgehalten. Die Interviewerin versichert, die Vorgaben der EU-Datenschutzgrundverordnung einzuhalten. Dieser letzte Absatz der Einverständniserklärung wurde von der Interviewerin unterschrieben und der Interviewpartnerin ausgehändigt.

Im Anschluss daran wurde das Forschungsvorhaben nochmals vorgestellt und Dank für die Bereitschaft ausgesprochen, Einblick in die individuellen Erfahrungen gewährt zu bekommen. Es wurde noch einmal der Wunsch nach freien Erzählungen oder Assoziationen zu den gestellten Fragen sowie die Bitte nach Rückfragen im Falle von Unklarheiten geäußert. Nach Klärung vorangegangener Punkte wurde die Aufnahme gestartet und mit dem Interview begonnen. Nach dem Interviewstart wurde darauf geachtet, das „Gefühlsmanagement des ‚Recorder-Unwohlseins‘“ (Hermanns 2000, 362) zu übernehmen, indem das Gespräch trotz des laufenden Aufnahmegeräts ruhig und entspannt „mit allen Unvollkommenheiten der gesprochenen Sprache“ (ebd.) eingeleitet wurde.

---

<sup>18</sup> Siehe Anhang 7.4

Die Daten wurden mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet und im Anschluss mithilfe der Software „easytranscript“<sup>19</sup> transkribiert. Die Verschriftlichung der Interviews war notwendig, um eine Analyse der Daten durchführen zu können. Für die Transkription existieren verschiedene Systeme und Regelwerke, wobei es keinen verbindlichen Standard gibt. Dies ist gemäß Froschauer und Lueger (2003) darauf zurückzuführen, dass der benötigte Genauigkeitsgrad vom gewählten Textanalyseverfahren abhängig ist. In vorliegender Arbeit wurden die von Froschauer und Lueger angeführten Richtlinien zur Gesprächstranskription angewendet<sup>20</sup> (Froschauer/Lueger 2003, 223). Es wurde darauf geachtet, dass sprachliche Besonderheiten originalgetreu, ohne Annäherung an die Schriftsprache, übernommen und verschriftlicht wurden. Weiters wurden nonverbale Äußerungen, Pausen, auffällige Betonungen sowie Hörersignale transkribiert. Sämtliche personenbezogenen Daten wurden anonymisiert, um den größtmöglichen Schutz vor Identifikation der Personen zu gewährleisten. In weiterer Folge stellten die angefertigten Transkripte die Datenbasis für die Auswertung der Interviews dar.

Für die Auswertung der Interviews wurde ein kodierendes Verfahren zur Anwendung gebracht, welches sich an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring anlehnt. Die qualitative Inhaltsanalyse wurde als die geeignete Auswertungsmethode für vorliegende Untersuchung erachtet, da sich diese der konkreten Fragestellung und dem Gegenstand der Untersuchung flexibel anpassen lässt, ohne den „Kerngedanken der Systematik, Regelgeleitetheit, Theoriegeleitetheit und Überprüfbarkeit der Analyse“ (Mayring/Gläser-Zikuda 2008, 17) zu vernachlässigen. Die Auswertungsmethode sollte dem Anspruch gerecht werden, die Interviews übergreifend zu analysieren und ein Kategoriensystem zum vorliegenden Forschungsgegenstand der digitalen Medien in der Frühförderung hervorzubringen.

Im folgenden Kapitel wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring vorgestellt. Ein besonderes Augenmerk wird auf die inhaltliche Strukturierung gelegt, da sich das Vorgehen im Rahmen vorliegender Untersuchung an diese anlehnt.

---

<sup>19</sup> Siehe: [www.e-werkzeug.eu](http://www.e-werkzeug.eu)

<sup>20</sup> Siehe Anhang 7.5

#### 4.4 Auswertungsmethode: Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Mayring (2016) formuliert den Grundgedanken der qualitativen Inhaltsanalyse als eine kommunikationswissenschaftliche Technik, die Texte systematisch analysieren will, „indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2016, 114). Die qualitative Inhaltsanalyse wurde vor mehr als 30 Jahren von Philip Mayring entwickelt und hatte vorrangig zum Ziel, die in der bis dahin vorwiegend angewandten quantitativen Inhaltsanalyse unberücksichtigten Aspekte in den Vordergrund zu rücken. Es sind dies der „*Kontext* von Textbestandteilen, *latente* Sinnstrukturen, markante *Einzelfälle* und das, was im Text *nicht* vorkommt“ (ebd.). Die qualitative Inhaltsanalyse unterscheidet sich insofern von der interpretativen, hermeneutischen Textbearbeitung, als dass ein am Material entwickeltes, theoriegeleitetes Kategoriensystem als zentrales Element dient, mithilfe dessen die herauszufilternden Aspekte definiert werden. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wird das Material in seine Einheiten zerlegt und nacheinander verwertet. Dieser Prozess läuft methodisch kontrolliert ab, und das Material wird Schritt für Schritt analysiert. Ein wesentliches Merkmal dieser Methode ist, dass die Zuordnung der Textstellen zu den Kategorien nach festgelegten inhaltsanalytischen Regeln erfolgt und die Auswertung ebenfalls nach vorab definierten Analyseregeln in einzelnen Interpretationsschritten durchgeführt wird. Die qualitative Inhaltsanalyse stellt ein Interpretationsverfahren dar, welches auf folgenden vier Kriterien basiert (Mayring/Gläser-Zikuda 2008, 10):

- 1) *Einordnung in ein Kommunikationsmodell*: Die Interpretation des Textes erfolgt innerhalb seines Kontextes hinsichtlich seiner Entstehung und Wirkung
- 2) *Regelgeleitetheit*: Zerlegung des Materials in Analyseeinheiten und schrittweise Bearbeitung nach einem bestimmten Ablaufmodell
- 3) *Arbeiten mit Kategorien*: Aspekte werden begründet, in Kategorien eingeteilt und im Zuge der Auswertung überarbeitet
- 4) *Gütekriterien*: Das Verfahren soll nachvollziehbar, intersubjektiv überprüfbar, reliabel und die Ergebnisse sollen mit anderen Studien vergleichbar sein

Mayring unterscheidet drei Grundformen qualitativer Inhaltsanalyse: die *Zusammenfassung*, die *Explikation* und die *Strukturierung* (Mayring 2016, 115). Ziel der Zusammenfassung ist eine Reduktion des Materials auf wesentliche Inhalte, welche das Grundmaterial abbilden sollen. Die Explikation soll das Verständnis des Grundmaterials erweitern, indem zusätzliches Material zu unklaren Textstellen beschafft wird, das zu deren Erläuterung oder Deutung dienen soll. Die

Strukturierung dient dazu, bestimmte Aspekte aus der Datenbasis herauszufiltern und anhand vorab festgelegter Kategorien und Kriterien Einschätzungen abzuleiten. Das Zentrum dieser Technik bildet das Kategoriensystem, welches so zu definieren ist, dass die Textstellen eindeutig zugeordnet werden können. In vorliegender Untersuchung bilden vorab definierte Themenfelder die Grundlage der Kategorien. Diese werden dann im Zuge der Datenanalyse mit induktiv gewonnenen Kategorien ergänzt. Folgt man den Ausführungen Mayrings (2016), so erfolgt die Vorgehensweise der strukturierenden Inhaltsanalyse in drei Schritten: Zuerst wird explizit definiert, welche Textteile unter eine bestimmte Kategorie fallen. In einem zweiten Schritt werden Ankerbeispiele angeführt, die prototypisch für eine Kategorie angeführt werden. Der dritte Schritt besteht in einer Formulierung von Kodierregeln, um einerseits eine eindeutige Zuordnung der Textstellen zu ermöglichen und andererseits Abgrenzungsproblemen zwischen den Kategorien entgegenzuwirken. In einem Kodierleitfaden werden Ankerbeispiele notiert, wobei die Kodierungen im Zuge der Analyse bei Bedarf neu formuliert werden (Mayring 2016, 119). Die Materialsichtung besteht aus zwei Arbeitsschritten: In einem ersten Durchlauf werden die deduktiv formulierten Kategorien und der Kodierleitfaden getestet und überarbeitet. Hierfür werden die für die jeweilige Kategorie relevanten Textstellen markiert. Diese sogenannten „Fundstellen“ (Mayring 2016, 120) können entweder mittels Farbsystem oder Notierung der Kategoriennummern am Textrand gekennzeichnet werden. In einem zweiten Arbeitsschritt werden die markierten Textstellen gefiltert und zusammengefasst. Abschließend werden die Ergebnisse mit der Fragestellung in Bezug gesetzt und interpretiert. Aus den einzelnen definierten Arbeitsschritten setzt sich das Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse zusammen (Mayring 2016, 120), wobei die Entwicklung eines Kategoriensystems zur Ermöglichung der Zuordnung des Datenmaterials zu bestimmten Klassifikationen im Zentrum steht. Die Kodiereinheit stellt dabei den kleinsten Materialbestandteil dar (das Wort), die Kontexteinheit den größten Textbestandteil (das ganze Material). Die Auswertungseinheit (das Interview) legt fest, welche Textteile schrittweise bearbeitet werden.

Da das Ziel vorliegender Untersuchung die Ermittlung von individuellen Erfahrungen der Frühförderinnen zum digitalen Medienkonsum darstellt, wird die inhaltliche Strukturierung als die geeignete Analyseform erachtet. Die Kategorien werden angelehnt an die Theorie zum Forschungsgegenstand definiert, um die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema in den Auswertungsprozess mit einbeziehen zu können. Diese theoriegeleiteten Kategorien werden im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Material noch modifiziert und deduktiv erweitert. Zur Veranschaulichung der Arbeitsschritte wird nachstehend das Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse (Abb. 1) abgebildet:

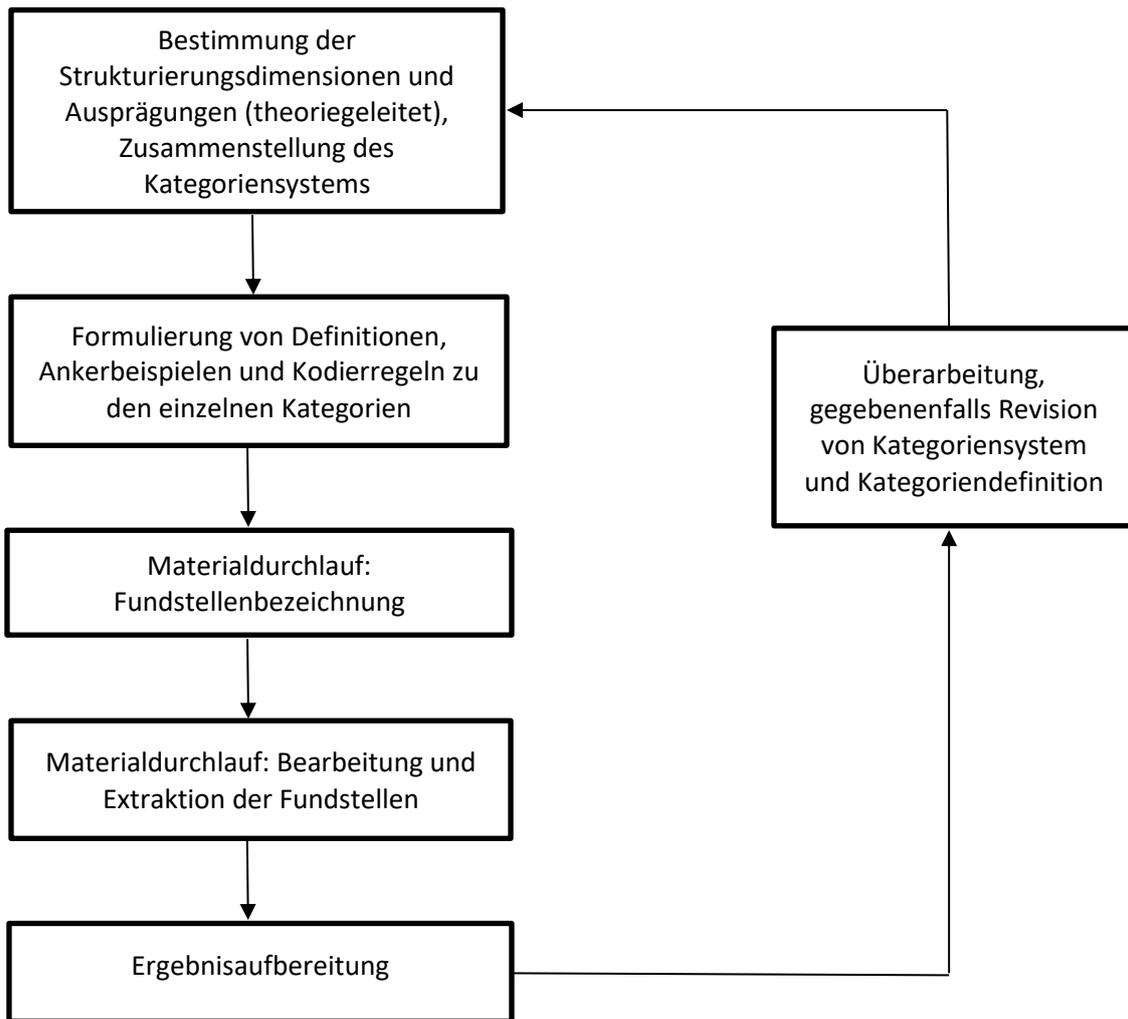


Abb. 1: Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2016, 120)

Zur Auswertung der transkribierten Interviews wurde für vorliegende Master Thesis ein Kategorienschema<sup>21</sup> mit Kategoriendefinitionen, Interviewaussagen und Kodierregeln entwickelt, welches im Anhang zu finden ist. Die Kategorien (K) resultieren aus der Auseinandersetzung mit der Theorie und wurden somit theoriegeleitet entworfen. Diese lauten *Erleben, Mentalisieren und Deuten, Professionelles Selbstbild* und *Handlungsstrategien*. Die Subkategorien (SK) wurden ebenfalls theoriegeleitet erstellt, jedoch durch die Auseinandersetzung mit dem Material modifiziert und induktiv erweitert. Daraus ergab sich ein Schema von vier Hauptkategorien mit jeweils drei bis vier Unterkategorien. Jede Kategorie wurde exakt operationalisiert, um ihre Gültigkeit in Bezug auf die Theorie und ihre Reliabilität durch die systematische Erfassung der Analyseeinheiten zu gewährleisten. Im ersten Schritt wurde das Kategoriensystem am Material

<sup>21</sup> Siehe Anhang 7.6

ausschnittsweise dahingehend überprüft, ob eine eindeutige Zuordnung der Fundstellen möglich ist. Dabei wurden einzelne Textteile mit einem Farbsystem markiert, den jeweiligen Kategorien zugeordnet und die markierten Stellen zusammengefasst und aufgearbeitet (Mayring 2016, 120). Eine Tabelle mit Kategoriedefinitionen und Kodierregeln, in die alle Interviewaussagen zur jeweiligen Kategorie untereinander zusammengefasst wurden, bildete die Arbeitsgrundlage für die anschließende Darstellung der Ergebnisse. Obwohl auf die Trennschärfe zwischen den Subkategorien geachtet wurde, war eine eindeutige Zuordnung der Textinhalte oft nur nach einer weiteren Nuancierung der Kodierregeln möglich. Nach dem Probedurchlauf wurde das Kategoriensystem überarbeitet, indem Subkategorien mangels Fundstellen gestrichen, aufgrund inhaltlicher Umorientierung neu zugeordnet oder wegen bislang unberücksichtigter Erkenntnisse neu erstellt wurden. Eine detaillierte Darstellung der Überlegungen zu den Auswertungskategorien vorliegender Untersuchung findet sich in Kapitel 4.5. Der Hauptdurchgang wurde ebenfalls in Form von zwei Arbeitsschritten – der Fundstellenbezeichnung und der Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen – ausgeführt. Anschließend wurden die zugeordneten Textteile im Sinne der inhaltlichen Strukturierung paraphrasiert und gebündelt. Dies bedeutet, dass die Inhalte knapp und auf das Wesentliche beschränkt beschrieben werden und Textteile gleichen oder ähnlichen Inhalts gebündelt werden. Da das problemzentrierte Interview als Erhebungsmethode sowie die offene Haltung der qualitativen Forschung die subjektiven Erfahrungen und Sichtweisen der Interviewpartnerinnen in den Fokus rücken, erfolgte die Auswertung der Interviews in einem ersten Durchgang einzeln. Im Anschluss daran wurden alle Interviews je Kategorie einer generalisierenden Analyse unterzogen. Die Durchführung der generalisierenden Analyse erfolgte ebenfalls in zwei Arbeitsschritten. Im ersten Schritt wurden Gemeinsamkeiten gesucht, die in allen oder zumindest zwei Interviews vorkommen. Der zweite Arbeitsschritt diente der Herausarbeitung von inhaltlichen Unterschieden zwischen den Interviews (Kuckartz 2014, 36). Die Ergebnisse – sowohl der Einzelanalysen als auch der generalisierenden Analyse – werden im folgenden Kapitel beschrieben.

## 4.5 Ergebnisdarstellung

Die Auseinandersetzung mit dem Material führte aufgrund von differenzierten Aussagen zum Einfluss der digitalen Medien auf den Beziehungsprozess zwischen Frühförderinnen und Familien zu einer Spezifizierung der Forschungsfrage. Die in der ursprünglichen Formulierung der Forschungsfrage zum Ausdruck gebrachte Vorannahme der Autorin, der Medienkonsum in der Frühförderung ziehe ausschließlich *Herausforderungen* für die Beziehungsarbeit mit sich, wurde um die von Interviewpartnerinnen beschriebenen *Möglichkeiten* der digitalen Medien für die Beziehungsarbeit erweitert. Die final für vorliegende Arbeit als treffend erachtete Formulierung der Forschungsfrage findet sich unter Punkt 1.3.

Die Interviews wurden mit drei Frühförderinnen und Familienbegleiterinnen der Wiener Sozialdienste durchgeführt. Alle befragten Personen befinden sich in einer Teilzeitanstellung und verfügen über einschlägige Berufserfahrung zwischen zehn und dreizehn Jahren. Insgesamt werden von den Interviewpartnerinnen 23 Familien betreut, in 14 davon ist das Smartphone nach Einschätzung der befragten Frühförderinnen „Thema“ in der Familie. In sechs Familien wird der Smartphonegebrauch von den Gesprächspartnerinnen als *inadäquat* gewertet.

Im Zuge der Auswertung der Interviewtranskripte wurde ein Kategorienschema entwickelt, welches sich in vier Hauptkategorien und jeweils drei bis vier Subkategorien unterteilt. Die Hauptkategorien (K) wurden ausschließlich theoriegeleitet erstellt, von den ursprünglich sechzehn definierten Subkategorien (SK) wurden dreizehn deduktiv erstellt, zwei Subkategorien wurden induktiv im Laufe der Materialbearbeitung erweitert und eine Subkategorie wurde mangels Fundstellen wieder gestrichen. Die Auseinandersetzung mit dem Material führte demnach zu einer Modifizierung und Erweiterung des Kategoriensystems. Das für die Auswertung der Untersuchung für diese Master Thesis entworfene Kategorienschema mit formulierten Kategoriendefinitionen, zugeordneten Interviewaussagen und festgelegten Kodierregeln zur Abgrenzung der einzelnen Kategorien befindet sich im Anhang <sup>22</sup>.

Für die Darstellung der Ergebnisse werden zuerst die extrahierten Aussagen der Interviewpartnerinnen pro Kategorie zusammengefasst und mit Zitaten<sup>23</sup> gestützt. Somit wird dem Anspruch Rechnung getragen, den subjektiven Erfahrungen bzw. Sicht- und Herangehensweisen der jeweiligen Frühförderin Raum zu geben. In einem weiteren Arbeitsschritt

---

<sup>22</sup> Siehe Anhang 7.6

<sup>23</sup> Zitationen aus Interviews: „Der Dialekt wurde ursprünglich mittranskribiert, Zitate werden zur besseren Lesbarkeit in Schriftsprache wiedergegeben, ohne dabei den Satzbau und Grammatik zu verändern“ (A1/8-12) Interview A Seite 1/Zeile 8 bis 12

werden die Ergebnisse einer generalisierenden Analyse unterzogen. Im Zuge der generalisierenden Analyse werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Darstellungen herausgearbeitet und es wird versucht, daraus Tendenzen abzuleiten. Vorliegende Untersuchung erhebt keinen Anspruch auf die Formulierung allgemein gültiger Aussagen. Das sowohl für die Einzelanalysen als auch für die generalisierenden Analysen als Auswertungsbasis dienliche Kategorienschema mit vier Hauptkategorien und insgesamt fünfzehn Subkategorien lässt sich wie folgt abbilden:

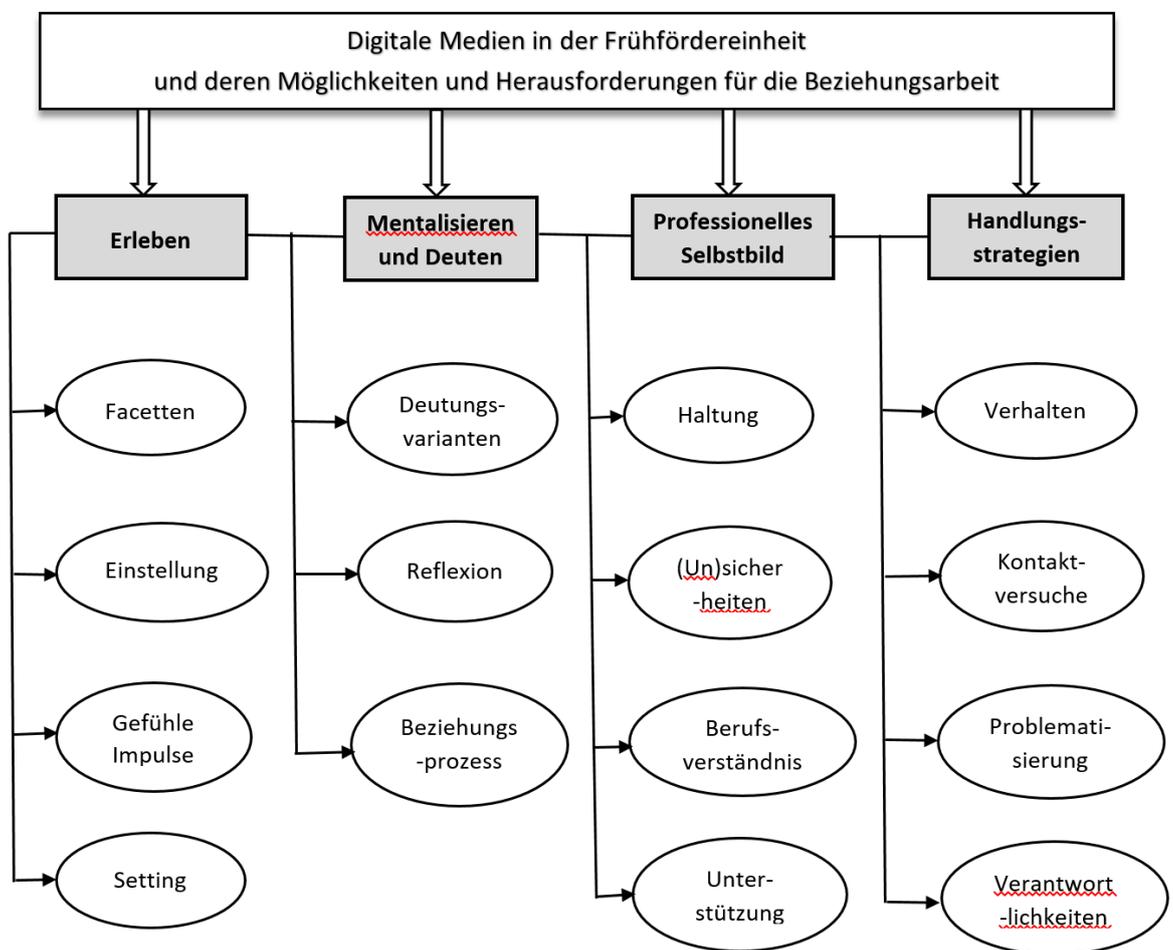


Abb. 2: Kategorienschema

### 4.5.1 Kategorie 1: Erleben

Die erste Kategorie verschafft den Leser\*innen einerseits einen Eindruck darüber, was Frühförderinnen in ihrem Berufsalltag bezüglich Medienkonsum in den Familien erleben. Andererseits wird veranschaulicht, wie Frühförderinnen digitalen Medienkonsum in der Frühfördereinheit wahrnehmen und was es in ihnen auslöst. Die Schilderungen der Frühförderinnen in der Kategorie „Erleben“ sollen einen Beitrag für eine möglichst umfassende und präzise Beantwortung des ersten Teiles der Forschungsfrage leisten. Für eine differenzierte Beleuchtung der interessierenden Aspekte rund um das Erleben der Frühförderinnen zum gewählten Forschungsgegenstand werden die Aussagen der Interviewpartnerinnen vier Subkategorien zugeordnet und unter den Überbegriffen „Facetten“, „Einstellung“, „Gefühle und Impulse“ und „Setting“ beschrieben. Eine Kurzbeschreibung der Überlegungen zu den jeweiligen Subkapiteln findet sich unter der jeweiligen Überschrift.

#### *a Subkategorie 1.1: Facetten*

Zur Veranschaulichung der Facetten des Medienkonsums werden Fallbeispiele, Erzählungen und Beobachtungen zum Medienkonsum aus dem beruflichen Alltag aus den Transkripten herangezogen. Diese Kategorie dient vorrangig dazu, einen Eindruck über die Präsenz von Smartphone und Co. im Arbeitsfeld der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung zu geben. Es werden in dieser Kategorie alle Schilderungen als relevant erachtet, in denen die Beschäftigung mit digitalen Medien eine für Frühförderinnen auffällige Rolle in der Frühfördereinheit hat – unabhängig davon, ob sich das Frühförderkind oder die Bezugsperson einem Gerät zuwendet. Die Begegnung mit Medienkonsum von Erwachsenen oder Kindern wird lediglich durch getrennte, aufeinanderfolgende Absätze Beachtung finden.

#### **Interview A**

Frau A berichtet zu Beginn von einer Mutter, die ihr während der Frühfördereinheit immer wieder Fotos am Handy zeigt, im konkret erzählten Fallbeispiel Hochzeitsfotos. Die Frühförderin beschreibt dies als ein zeitgemäßes Äquivalent zum früheren gemeinsamen Betrachten eines Fotoalbums. Eine weitere Variante der Präsenz des Smartphones beschreibt sie in Form von ständigen Anrufen des Vaters. Sowohl Mutter als auch Kind telefonieren immer wieder während der Frühfördereinheit mit dem Vater und wünschen sich auch, dass die Frühförderin den Hörer übernimmt und telefoniert. Frau A schildert ein ständiges Hin-und-Her des Kindes zwischen telefonieren, wieder auflegen, das Handy wieder holen, der Frühförderin bringen und den Wunsch äußern, dass die Frühförderin den Vater anruft. Oder Frau A wird ins Telefonat miteinbezogen, in dem ihr das Kind das Handy während des laufenden Gesprächs in die Hand gibt

und sie der Situation überlässt. In einer anderen Familie trifft Frau A auf einen Vater, der die Zeit der Frühfördereinheit zum Großteil dafür nutzt, sich auf seinem Handy Youtube-Serien anzusehen. Auch im Spielkreis<sup>24</sup> – so erinnert sich Frau A – eine Mutter erlebt zu haben, die „ständig am Handy“ (A5/223) war. Bei Frau A rückt weiter eine betreute Familie in den Vordergrund ihrer Erzählungen, die während ihrer Anwesenheit permanent in den Fernseher geschaut hat und Sendungen über fiktionale oder nachgestellte Gerichtsfällen verfolgt hat. Durch Platzknappheit in der Wohnsituation muss die Frühfördereinheit im selben Raum stattfinden.

Was die Erlebnisse mit Kindern und digitalen Medien betrifft, so erzählt Frau A zuerst von einer Dauerbeschallung eines Kindes durch einen Kinderkanal mit arabischer Musik am Fernseher, der die Aufmerksamkeit des Kindes während der Frühfördereinheit bindet. Ebenfalls den Fernseher betreffend erzählt sie von einem Buben, der die ersten vier Hausbesuche lang vehement von der Frühförderin verlangte, ihm den Fernseher aufzudrehen, damit er einen Film ansehen kann. Sie beschreibt eine derartige Fixierung auf diesen Wunsch, dass kein Alternativangebot ihn von seinem Wunsch abbringen kann. „Er ist immer hin- und hergelaufen und hat dann auch den Film auf Pause geschaltet, dann wieder zurück, also er hat bestimmte Szenen immer schauen wollen“ (A10/446-448). Im Gegensatz dazu schildert sie eine Familie, in der der Fernseher durchgehend läuft und die Erwachsenen intensiv an den Bildschirm gebunden sind. In diesem Fall kann das Kind den Fernseher während des Spiels mit der Frühförderin völlig ausblenden, lediglich die Werbepausen vereinnahmen seine Aufmerksamkeit. In einer weiteren Familie erlebt Frau A, dass das Tablet in Verbindung mit der Anwesenheit des Vaters eine besondere Bedeutung für das Kind bekommt, da es dann auch während der Frühfördereinheit am Gerät herumwischte oder Filmchen anschaut. „Wenn die Mutter da ist, erlebe ich das so nicht. Da ist das Tablet nicht vorhanden. Wenn der Vater auf R. aufpasst, dann wird viel am Tablet geschaut“ (A2/80-82). Generell stellt Frau A fest, dass manche Kinder völlig selbstständig am Smartphone finden, was sie wollen, besonders „diese ganzen Youtube-Geschichten“ (A4/168), die in manchen Familien sehr präsent sind und fast ständig laufen. Als besonders auffallend beschreibt Frau A das Medienverhalten von autistischen Kindern, die alle dieselben Lieder mit stereotypen phonographischen Abfolgen wie Zahlen oder Alphabet singen oder die Farben auf Englisch können – „meistens ohne dazugehörige Bedeutung und da bin ich ziemlich sicher, dass das einfach von diesen Youtube-Videos ist“ (A4/159)

---

<sup>24</sup> Der Spielkreis ist ein Gruppenangebot, bei dem einmal pro Monat die von Frühförderinnen betreuten Familien zum gemeinsamen Spielen und Erfahrungsaustausch in die Institution eingeladen werden

## Interview B

Frau B schildert eingangs eine Füttersituation zwischen Mutter und Kind, in der ein dreijähriges Mädchen in Mutters Armbeuge liegt und Fläschchen trinkt. Dabei hat die Mutter in der freien Hand ein Smartphone und schaut sich Musikvideos an, während ihre Tochter in ihrem Arm das Fläschchen trinkt. Sie beschreibt weiter, dass das Mädchen sich sofort vom gemeinsamen Spiel abwendet, wenn die Mutter – während der Frühfördereinheit meist mit dem Handy hinter ihr am Sofa sitzend – irgendetwas am Handy macht. „Wenn sie da irgendetwas hört, dreht sie sich um und lässt alles liegen und stehen an Spielzeug und will auch das Handy haben. Oder wenn sie hört, dass der Vater gerade anruft, dann ist es sowieso vorbei“ (B1-2/46-48). In einer anderen Familie beschreibt Frau B einen nahezu ritualisierten Griff zum Handy seitens der Mutter, nachdem ein paar Worte zu Beginn der Frühfördereinheit gewechselt wurden. Sobald die Frühförderin sich dem Spiel mit dem Kind widmet, bleibt die Mutter zwar im selben Raum, schaut jedoch durchgehend Videos am Smartphone an. Auch im Zuge eines Spielplatzbesuches zeigt sich der Frühförderin eine ähnliche Situation mit dieser Mutter: „Das war aber schon auch, schon so, dass wir auch am Spielplatz waren und der ältere Bruder da wirklich [...] überall hin geklettert ist, weit geklettert ist und sie hat halt das Handy auch da sofort rausgenommen und ins Handy geschaut“ (B2/68-71). Begleitet von einem eher paradox wirkendem Lachen erzählt Frau B anschließend von einer Familie, in der alle Familienmitglieder in der Frühfördereinheit mit dem Handy beschäftigt sind und für das schwerstbehinderte Mädchen läuft zusätzlich der Fernseher. Weiters schildert Frau B Szenen, in denen Verwandte aus dem Ausland per Videoanruf während der Frühfördereinheit kontaktiert werden. „Ich hab schon der Oma in Serbien oder in Afghanistan gewunken, wenn sie dann so quer rüber sagen, jetzt ist die – meistens bin ich die Frau Doktor [lacht] – da und dann winke ich und die winken zurück“ (B9/402-405). Frau B erzählt auch von sehr eindringlichen Zurechtweisungen im Hinblick auf die Notwendigkeit eines elterlichen Regulatives für kindlichen Medienkonsum gegenüber den Familien seitens der Ärzte, die sie im Zuge von Begleitungen zu Ambulatorien erlebt. Als eine weitere Facette der Medienbegegnung schildert Frau B das monatlich stattfindende Gruppenangebot des Spielkreises, wo sie häufig Eltern beobachtet, deren Aufmerksamkeit dem Smartphone zugewandt ist.

Den kindlichen Medienkonsum schildert Frau B anhand eines Fallbeispiels, bei dem einem zweijährigen Buben mit einem Herzfehler ohne zeitliches oder inhaltliches Regulativ Zugang zu einem Tablet gewährt wird. Auch in der Frühfördereinheit wird ihm von den Eltern das Tablet gegeben, wenn er danach verlangt. Seine präferierten Inhalte sind Youtube-Videos, in denen Spielmaterial vorgestellt wird. Frau B erzählt, dass er beispielsweise stundenlang am Tablet zusehen wollte, wie in einem Video flinke Hände in Windeseile Kunstwerke aus Knete formen. Ein weiteres Beispiel, das sie immer wieder beobachtet, ist seine Faszination für ein Video, in dem

Holzobst mit einem Holzmesser auseinandergeschnitten wird. Frau B vermutet, dass es sich dabei um Werbevideos zum Vorstellen von Spielmaterial handelt. In einer anderen Familie erachtet Frau B ab dem Moment, in dem der Bub mit Down-Syndrom das Handy in die Hände bekommt, die Frühfördereinheit als gelaufen. Solange es für ihn nicht sichtbar ist, lässt er sich ins gemeinsame Spiel mit Frau B ein, sobald er das Handy hat, läuft dann zum Beispiel „das Weihnachtsmann-Wackelvideo, ja, das muss ich mir dann zum fünften Mal anschauen, wie die hin- und herzappeln“ (B9/412-413). Weiters schildert Frau B Beobachtungen zu anwesenden Geschwisterkindern, die im Alter von zwei oder drei Jahren Spiderman- oder Batman-Games am Tablet spielen. Auch im Gespräch mit Frau B werden autistische Kinder in Bezug auf Medienkonsum als besonders auffällig dargestellt. Frau B hat den Eindruck, dass sich autistische Kinder noch intensiver mit dem Smartphone beschäftigen und dieses auch mit Nachdruck einfordern. Sie erinnert sich an die Betreuung eines viereinhalbjährigen, autistischen Bubens, der während der gesamten Frühfördereinheit für nichts zu gewinnen war, wenn er das Handy hatte. Versuche, das Handy wegzugeben, beantwortet er mit einem ständigen Umkreisen und überall suchenden Ausgreifen seiner Mutter. „Er war ständig bei ihr und hat überall dieses Handy gesucht“ (B5/197).

### **Interview C**

Frau C beschreibt eine Frühfördersituation, bei der die Mutter sowohl im Hausbesuch als auch im Spielkreis permanent dem Handy zugewandt ist und kaum ein bis gar kein Gespräch zwischen Frühförderin und Mutter stattfindet. Wenn Musik oder sonstige Geräusche aus dem Smartphone tönen, verwendet die Mutter Ohrstöpsel und ist dann für Frau C unerreichbar – „die ist weg“ (C1/12). Im Spielkreis beobachtet Frau C, dass sowohl die Mutter als auch der Vater durchgehend am Tisch sitzen und jeweils in ihr Smartphone starren, tippen oder wischen. „Sie haben nicht – realisiert weiß ich nicht – zumindest nicht reagiert, wenn sich eine andere Familie dazugesetzt hat, was natürlich eine sehr große Irritation ist“ (C1/40-43). Die auffällige Rolle des Smartphones beim Gedanken an eine andere von ihr betreute Familie beschreibt sie einerseits als ein Statussymbol, welches ihr die Mutter „stolz präsentiert“ (C2/79). Frau C erzählt auch, dass es kaum erträglich war für diese Mutter, als beim Gebrechen ihres Gerätes die Notwendigkeit im Raum stand, nun zwei Monate bis zur Anschaffung eines neuen Smartphones warten zu müssen. Dementsprechend hoch beschreibt Frau C die Beschäftigungszeit mit dem Handy, wobei als Beschäftigungsart hauptsächlich das Filmen ihres Sohnes wahrgenommen wird. „Die Mutter filmt ihn halt immer und überall“ (C10/438). Außerhalb der Frühfördereinheit aufgenommene Filmsequenzen werden der Frühförderin dann gezeigt. Die Schilderung einer weiteren Facette betrifft häufig vorkommende, sprachlich für Frau C unverständliche, jedoch in ausgeprägter Lautstärke geführte Telefonate des Vaters, die immer wieder auch während der

Frühfördereinheit aus Platzgründen im gleichen Raum stattfinden, in dem Frau C sich dem Spiel mit dem Kind widmen soll. Derselbe Vater zeigt Frau C eines Tages auf seinem Smartphone erschütternde Bilder von Familienmitgliedern aus Kriegsgebieten.

„Und dann ist er gekommen und hat mir ein Bild gezeigt, von einem toten Mann und erzählt, dass er gerade mit -- Bruder, Schwager, so irgendwas -- telefoniert hat, der im Luftschutzbunker war, drüber sind die Flieger gekreist -- ahm -- Bomben abgeschossen worden und drum hat er so laut geschrien.“ (C6/277-280)

Zum kindlichen Medienkonsum beginnt Frau C mit der Schilderung einer Situation, in der ein einjähriges Kind mit Down-Syndrom in Bauchlage am Boden liegt, als der Vater mit den beiden Geschwistern per Videoanruf Kontakt aufnimmt. Die Mutter zeigt dem Kind die aus dem Bildschirm winkenden und grüßenden Familienmitglieder, woraufhin es sich – nach Einschätzung von Frau C als eindeutige Reaktion auf das Gehörte oder Gesehene – in den Unterarmstütz stemmt und freudig zu lachen beginnt. Eine andere Begegnung betrifft einen dreijährigen Buben, der eine Zeitlang sehr auf das Handy fixiert war und darauf herumgewischt hat. Anfangs hat er dann „wahnsinnig viel geschrien, wenn man ihm etwas weggenommen hat“ (C8/346). Die Beschreibung des kindlichen Widerstandes beim „Wegnehmen des Gerätes“ führt Frau C über zur nächsten Erinnerung, in der ein Mädchen einen Teil der Frühfördereinheit damit verbringt, das Handy ihrer Mutter zu suchen. Die Situation spielt sich so ab, dass das Kind – sobald es sieht, dass die Mutter mit dem Handy beschäftigt ist – nach dem Gerät verlangt und nach dem Verneinen seitens der Mutter es sich aktiv zu holen versucht. Die Mutter steckt es sich dann schnell in den Ärmel oder lässt es unter dem Shirt verschwinden und tut dann so, als würde sie selbst nicht wissen, wohin das Gerät denn plötzlich verschwunden sei. Dies wiederum akzeptiert das Mädchen nicht und sucht am Körper und in den Hosentaschen der Mutter weiter. Im Gegensatz dazu erlebt Frau C in einer anderen Familie ein vierjähriges Mädchen, das kaum auf Geräusche aus dem Handy ihrer permanent auf das Gerät fixierten Mutter reagiert. Allerdings schildert Frau C, dass dieses Kind – trotz ihrer motorischen und kognitiven Kompetenz – auch kaum Reaktionen auf Spielmaterial zeigt, und wenn, dann nur in inadäquater und destruktiver Weise: „Ich baue etwas auf – und sie zerstört es“ (C1/40-43). Die Geschwisterkinder in dieser Familie werden während der Frühfördereinheit mit dem Smartphone in ein anderes Zimmer geschickt.

## *b Subkategorie 1.2: Einstellung*

Diese Kategorie wurde erstellt, um die persönliche und individuell generierte Einstellung der Frühförderinnen zum Thema Kinder und Medienkonsum zu schildern. Hierfür ist es auch von Interesse, welche Überlegungen, welches Vorwissen oder welche persönlichen Erfahrungen der jeweils geschilderten Einstellung zugrunde liegen. Für die Beantwortung der Forschungsfrage erscheint die persönliche Einstellung der befragten Personen insofern relevant, da in vorliegender Arbeit davon ausgegangen wird, dass durch die Begegnung mit Medienkonsum ausgelöste Gefühle und Impulse der Frühförderinnen in Wechselwirkung mit der zugrundeliegenden Vorerfahrung stehen.

### **Interview A**

Frau A beantwortet die Frage nach der persönlichen Einstellung zum Forschungsthema relativ spontan mit einem konkreten Alterslimit von drei Jahren. Sie ist der Überzeugung, dass vor dem dritten Lebensjahr die Kinder keinen Kontakt mit digitalen Bildern brauchen, weder Fernseher noch Youtube-Videos oder Sonstiges. Frau A weist in einem Nebensatz darauf hin, dass sie bestimmte Medien für Unter-Dreijährige als adäquat erachtet, wie zum Beispiel Musikhören via CD, lediglich alle Arten von digitalen Bildabfolgen empfindet sie für Unter-Dreijährige grundsätzlich als keine altersadäquate Beschäftigungsform. Ab dem Alter von drei Jahren ist sie der Überzeugung, dass Zeitlimits eine sinnvolle Regelung für das Einführen von Bildschirmmedien seien. Für das Zustandekommen ihrer Meinung greift Frau A einerseits auf persönliche Erfahrungen in der Handhabung von Medien mit den eigenen Kindern zurück.

„Als meine Kinder Babys waren, da hat es keinen Fernseher neben ihnen oder neben dem Stillen gegeben, weil ich einfach gefunden habe, dieses Flackern, diese Bilder, die sehen sie dann und das ist sicher nicht gut für sie“ (A5/207-209).

Wie sie genau auf die Altersgrenze von drei Jahren kommt, kann Frau A nicht erklären. Sie vermutet, dass sie diese vielleicht einmal irgendwo gelesen hat und ordnet es für sich eher als pädagogisches Credo ein.

### **Interview B**

Frau B findet zwar grundsätzlich, dass die ganz Kleinen bis zum zweiten Lebensjahr noch überhaupt kein Handy brauchen, wobei Frau B das Alterslimit eher als Orientierung denn als Regel betrachtet. Und später dann – so denkt sie – soll es, wenn „man so unbedingt will“ (B4/145), in Ausnahmefällen und je nach individueller Familiensituation eingesetzt werden. Sie selbst empfindet sich „nicht so streng“ (B4/145) und kann nachvollziehen, dass in manchen Familien

aufgrund verschiedenster Belastungsfaktoren beispielsweise gegen Abend hin keine Kapazitäten für ein harmonisches Miteinander mehr vorhanden sind und der Einsatz von Bildschirmmedien dann unangemessene innerfamiliäre Umgangsformen verhindern kann. Jedoch weist sie auf die Bedeutsamkeit von Inhalt und Zeit hin, die ihrer Ansicht nach hinsichtlich der Kindermediennutzung reguliert werden müssen. Sehr alarmierend ist ihrer Wahrnehmung nach die Selbstbestimmtheit der Kinder über die Medieninhalte, die sie in manchen Familien erlebt. Einerseits scheinen oft schon sehr kleine Kinder binnen kürzester Zeit die Handhabung der Geräte zu beherrschen und sich ihrer präferierten Spiele und Videos zu bedienen. Sie untermalt diese Sorge mit der Schilderung einer Beobachtung von zwei- und dreijährigen Kindern, die ihrer Einschätzung nach Videos und Spiele mit furchteinflößenden Figuren und nicht altersadäquaten, brutalen Inhalten uneingeschränkt und selbstbestimmt am Tablet antippen und ansehen dürfen. „Das ist sicher total überfordernd“ (B4/156). Die Frage, was sie zu ihrer Einstellung geführt hat, beantwortet sie mit dem Hinweis, dass sie zum Thema Kinder und Medien bereits ein eintägiges Seminar besucht hätte, in dem propagiert wurde, die Kinder brauchen bestenfalls bis ins hohe Vorschulalter keine digitalen Medien, was Frau B als nicht haltbar und unrealistisch betrachtet. „Schön wär’s wirklich, wenn sie die ersten zwei bis drei Lebensjahre keinen Kontakt haben mit dem Handy“ (B12/538-539). Als Basis für ihre Überlegungen und ihre Einstellung zum kindlichen Medienkonsum greift Frau B auf den Umgang mit Medien mit den eigenen Kindern zurück, die noch ohne Handy aufgewachsen sind, was Frau B als Untermauerung für eine gelungene handyfreie Entwicklung betrachtet.

### **Interview C**

Frau C schüttelt auf die Frage nach der persönlichen Einstellung zu kindlichem Medienkonsum entschieden den Kopf und betont, dass Kinder ihrer Überzeugung nach mit digitalen Medien nichts zu tun haben brauchen. Frau C weist weiters darauf hin, dass sie bis jetzt über ihre eigene Einstellung noch keine genauen Überlegungen angestellt hat, aber sich spontan denkt, „wenn es drum geht zu telefonieren, um einen Kontakt zu haben, dann ist es okay. Wenn es darum geht, die Kinder zu beschäftigen, finde ich es nicht okay, definitiv“ (C4/157-159). Die Frage, wie sie dies begründet und wie es zu dieser Einstellung kommt, wird mit einem erstaunten Blick und einem erneuten Kopfschütteln beantwortet und nochmal entschlossen betont: „Das braucht es nicht, also aus meiner pädagogischen Sicht braucht es das nicht“ (C4/164-165). Frau C weist darauf hin, dass ihr zwar bekannt sei, dass es extra für die Zielgruppe der Allerkleinsten konzipierte Spiele, Plattformen – „was auch immer“ – (C4/169) gibt, sie bleibt aber bei ihrer Auffassung, dass Kinder es in dem Alter (in dem sie von der Frühförderung betreut sind, Anm.d.Verf.) nicht brauchen, da sie es später schnell genug lernen würden. Auch Frau C greift für ihre Meinungsbildung zum Forschungsthema auf ihre persönliche Erfahrung im Umgang mit den eigenen Kindern zu.

### c *Subkategorie 1.3: Gefühle und Impulse*

In dieser Kategorie soll der Frage nachgegangen werden, welche Gefühle und Impulse die Konfrontation mit digitalen Medien in der Frühfördereinheit bei den Frühförderinnen auslöst. Es soll hier das Spektrum an Gefühlen der Interviewpartnerinnen, welche in den Gesprächen geäußert, erwähnt oder beschrieben wurden, abgebildet werden.

#### **Interview A**

Frau A drückt ein Gefühl von Betroffenheit aus, welches sie überkommt, wenn sie in eine medial übersättigte Familie kommt und spürt, wie groß der Wunsch der Kinder nach dem gemeinsamen Spiel mit der Frühförderin ist. „Wenn ich dann, also wenn ich dann bemerke, da ist so viel Potenzial da, dass sie spielen wollen, ja, und dass sie einfach nur jemanden brauchen, der bei ihnen sitzt, ja und mit ihnen tut“ (A4-5/184-186). Wendet sich die Bezugsperson von der Frühförderung ab und dem Bildschirm zu, so findet Frau A das „nicht so schlimm“ (A5/219). Ein Gefühl von Ärger empfindet Frau A beispielsweise gegenüber einer Mutter, die mit dem Frühförderkind und dessen Geschwistern zum Spielkreis kommt, alle Kinder Frau A überlässt und sich währenddessen ihrem Handy widmet. „Das hab alles ich gemacht, da werde ich gran...da bin ich schon grantig geworden“ (A5/229). Der Ärger richtet sich in den von Frau A geschilderten Situationen gegen die Eltern und deren Handhabung der jeweiligen Situation. Das Ausmaß ihres Ärgers wird in manchen Familien derart auf die Spitze getrieben, dass Frau A mit dem Motto „ich bin ja hier nicht der Kasperl“ (A9/382) das Verhalten der Familie in spiegelnder Weise übernimmt, Gesprächsanbahnungen unterlässt und stattdessen ihnen gleich auf den Bildschirm starrt. Ihrem Impuls, die Situation und ihre Empfindungen in der Familie anzusprechen, gibt sie aus sich selbst unerklärlichen Gründen meist nicht nach. Digitale Medien sind für Frau A gefühlsmäßig dann positiv besetzt, wenn sie eine Teilhabe am Familienleben und auch der Überwindung von sprachlichen Barrieren ermöglichen, wie beispielsweise das Zeigen von Fotos aus der Heimat der Familien oder ihren Traditionen am Smartphone.

#### **Interview B**

Auf die Frage nach ihren Gefühlen in der Begegnung mit Medienkonsum in der Frühfördereinheit nimmt Frau B Bezug auf die weiter oben beschriebene Füttersituation, bei der die Mutter Youtube-Videos schaut, während ihre Tochter mit dem Kopf in der Armbeuge liegt und Fläschchen trinkt. Sie beschreibt ein Gefühl von Entsetzen beim Anblick der beiden und betont, dass es „wirklich nicht sehr schön anzusehen“ (B1/32-33) sei. Frau B schildert weiter, dass sie oft frustriert ist, wenn ein Kind die volle Aufmerksamkeit dem Smartphone widmet und sie keine Variante finden kann, es für ein gemeinsames Spiel zu gewinnen. „Da bin ich dann zum Teil so

frustriert und denke mir, also, da kann ich eigentlich einpacken, ja, also, da hab' ich keine Chance“ (B2/51-52). Dem im vorigen Zitat erwähnten Impuls, das Material einzupacken und zu gehen, ist Frau B bis dato noch nie gefolgt, er lässt jedoch auf ein Gefühl der Resignation schließen. Ein Ankommen in einer Familie in einer ganz kleinen Wohnung mit einem verhältnismäßig großen Fernseher, das Frühförderkind schaut in den Fernseher, zwei Söhne sitzen auf der Couch, einer ein Tablet in Händen, der andere ein Smartphone in der Hand, beschreibt Frau B mit den Worten: „Da hab ich mir am Anfang gedacht, uaaaaa, was ist das?“ (B3/113) was von der Verfasserin der Master Thesis dem Gefühl der Fassungslosigkeit zugeordnet wird. Frau B erzählt weiter von Situationen, in denen sie das Gefühl hat, sie gerät mit dem Gerät in Konkurrenz und empfindet ihre Angebote gegenüber dem Smartphone jedoch als chancenlos: „Da habe ich so das Gefühl, gegen das komm' ich nicht an, ja, das ist so stark, ja“ (B3/136-137). Manchmal führt Frau B verwunderliche Situationen erst im Nachhinein auf das Handy zurück. Zum Beispiel, wenn ein Kind nach kurzem Spiel mit der Frühförderin plötzlich nicht mehr aufhört, an seiner Mutter überall herum zu suchen. Erst im anschließenden Gespräch mit der Mutter konnte das verwundernde Verhalten, aufgrund eines unmittelbar vor der Frühfördereinheit durch die Mutter beendeten Handyspiels des Kindes, nachvollziehbar gemacht werden. Als Rührung und Traurigkeit auslösend beschreibt Frau B eine berufliche Begegnung mit einem Kind, welches sich im Dauerdurchlauf am Tablet Anleitungen zum Knete-Spielen oder zum Holzobst-Schneiden angesehen hat. Traurig macht sie einerseits, dass diese Familie kaum Spielmaterial besitzt und der Bub sich sozusagen die Theorie des Spielens am Tablet anschaut. „Das ist grotesk irgendwie für mich, in Theorie hat er sich so etwas ganz, eben für Kinder, so etwas Haptisches, so etwas, hat er sich auf diesem glatten, flachen Tablet angeschaut, wo man nichts [reibt Daumen und Zeigefinger/Mittelfinger aneinander]“ (B6/262-265). Wenn Frau B das Gefühl hat, Eltern nutzen die Zeit der Frühförderung als Gelegenheit, um ihre WhatsApp-Nachrichten zu bearbeiten oder Facebook zu schauen, dann empfindet sie den Personen gegenüber einerseits Ärger, andererseits spricht sie von Frustgefühlen und von dem Gefühl, nicht wertgeschätzt zu sein, in dem, was sie als Frühförderin anbietet. Zuletzt erwähnt sie noch, dass sie sich unhöflich behandelt fühlt, wenn Erwachsene mittels Zuwendung zum Smartphone Desinteresse oder Ignoranz signalisieren, wobei es für Frau B hinsichtlich der in ihr aufkommenden Gefühle einen klaren Unterschied macht, wenn sie erkennen kann, aus welcher Intention die Eltern ihre Aufmerksamkeit aufs Smartphone richten. Deutet sie den Griff zum Handy als eine Fluchtmöglichkeit aus Druck und Leid, so macht es Frau B traurig. Wird in ihr der Eindruck erweckt, ihre Anwesenheit wird als Gelegenheit genutzt, so wäre der unmittelbare Impuls „einfach zu sagen, bitte in den eineinhalb Stunden, wo ich jetzt da bin mit dem Kind, ist handyfreie Zone“ (B7(316-317)). Frau B setzt jedoch fort, dass sich gegenüber dem Thema Medien manchmal auch eine gewisse Resignation in ihr breit macht, gefolgt von der Hoffnung oder dem Wunsch, die Familien würden selber draufkommen und ihr Medienverhalten

ändern. Besonders abwehrende Impulse verspürt Frau B in Falle eines sprunghaften Spielkontaktes mit einem Kind, das bei jedem elektronischen Geräusch zu seiner am Handy tippenden und wischenden Mutter läuft, um zu schauen, was sich auf dem Handydisplay der Mutter abspielt. Um ihrem Ärger Ausdruck zu geben, würde Frau B intuitiv am liebsten sagen: „Bitte, das Handy muss jetzt ganz weg sein, ja, also bitte, jetzt einfach nicht Handy, sie ist zu abgelenkt, auch wenn der Vater jetzt anruft, ja, sagen, kann er bitte später anrufen, ja, [...] einfach weg haben, das Handy, einfach nicht da sein, nicht da im Zimmer sein am besten, ja“ (B8/329-344). Sehr amüsiert und mit einem positiven Gefühl des Miteinbezogen-Werdens in die Familie berichtet Frau B über die Videoanrufe mit den Verwandten aus den Heimatländern.

### **Interview C**

Frau C beschreibt ein einengendes Gefühl, welches eine im selben Raum befindliche Mutter, die permanent mit dem Handy beschäftigt ist, in ihr bewirkt – besonders zu Beginn der Betreuung. Zusätzlich spricht sie von „Grant“ (C5/190), der dadurch zu Betreuungsbeginn bei ihr ausgelöst wird. Auch nach einigen Betreuungsmonaten – so Frau C – ist sie immer noch jedes Mal irritiert über das Verhalten der Mutter. Als spannend bezeichnet Frau C, dass die vierjährige Tochter in keinster Weise mehr auf die aus Richtung der Mutter kommenden Handygeräusche reagiert. Frau C findet die Situation aufgrund der fehlenden Kommunikation zwischen Frühförderin und Mutter bedauerlich, gleichzeitig empfindet sie Erleichterung, da sie die Mutter im gemeinsamen Spiel als destruktiv erlebt. Während der Beobachtungen der spielerischen Mutter-Kind-Interaktionen muss sich Frau C sehr „zusammenreißen“ (C2/56) und bewusst „regulieren“ (C2/60). An ein Gefühl von Ärger erinnert sich Frau C im Zusammenhang mit einer Situation, in der ein Vater im gemeinsam genutzten Raum derart lautstark telefoniert, dass eine Interaktion oder Kommunikation zwischen Frühförderin und Kind kaum bis gar nicht mehr möglich ist. Was die Konfrontation mit kindlicher Mediennutzung während der Frühfördereinheit betrifft, so beschreibt Frau C: „Ich verspüre auch eine Unlust, weil ich -- ich bin -- nicht begeistert, wenn ich das Gefühl habe, ich komme in Konkurrenz mit diesen Dingen“ (C5/190-193). Hingegen empfindet sie auch freudige Gefühle im Erleben von kindlichem Medienhandeln, und zwar wenn im Falle von Videoanrufen in multilokalen Familien eine positive Erregung beim Kind für sie deutlich wahrnehmbar ist. „Das war einfach schön zu sehen“ (C3/134). Weiters berichtet Frau C, dass sie es oft sehr spannend findet, wenn ihr eine Mutter gefilmte Sequenzen des Kindes zeigt, weil Frau C so einen umfassenderen Eindruck über das kindliche Verhalten in verschiedenen Situationen außerhalb des bekannten, häuslichen Umfeldes bekommt.

#### *d Subkategorie 1.4: Setting*

In der Subkategorie Setting wird der Frage nachgegangen, ob es für die befragten Frühförderinnen einen Unterschied hinsichtlich der eigenen Reaktionen oder Herangehensweisen macht, wenn die Konfrontation mit digitalen Medien im Setting des Hausbesuches stattfindet, oder wenn sich die Familien in der Institution dem Smartphone zuwenden.

##### **Interview A**

Frau A nimmt vorweg, dass sie schon lange keine Familie mehr betreut hat, die regelmäßig zur Einzelbetreuung in die Institution gekommen ist. Ihrer Vorstellung nach ist es einfacher, in der Institution zu sagen, dass das Handy kurz dem Spiel weichen sollte, als im Zuhause der Familien.

##### **Interview B**

Frau B meint dazu: „Ja, warum ich so wenig doch auch sage und doch auch deutlich sage, dass es jetzt aus ist, das hat vielleicht doch auch wirklich mit dem Gastsein auch zu tun, dass das ihre Räume sind, ihre Regeln“ (B9/383-386). Frau B vermutet, dass das Arbeiten im Zuhause der Familien zum Teil ein Hemmnis darstellt, da man ja in ihr Leben eintritt und man lediglich Einblick gewährt bekommt, aber keine Bewertungen oder für Familien unerfreuliche Regeln oder Beanstandungen vermitteln möchte.

##### **Interview C**

Frau C sieht keinen Unterschied im Umgang mit digitalen Medien, wenn die Frühförderung im Hausbesuch oder in der Institution stattfindet. Sie beschreibt zwar, dass sie kindlichen Medienkonsum weder in der Institution noch in deren Zuhause während der Frühfördereinheit akzeptieren würde. Beschäftigen sich die Eltern auffallend intensiv mit dem Handy, so sind die Reaktionen je nach ihrer Einschätzung über die Familie individuell, jedoch nicht an den Ort des Aufeinandertreffens gebunden.

##### **Generalisierende Analyse der Kategorie 1: Erleben**

Grundsätzlich lässt sich durch die Darstellung der Einzelergebnisse ableiten, dass die Erlebnisse und Begegnungen mit digitalen Medien in der täglichen Arbeit von Frühförderinnen im Detail recht unterschiedlicher Natur sind. Dennoch lassen sich Gemeinsamkeiten darstellen. Die digitale Verbindung zwischen Frühförderin und anwesender Bezugsperson erfolgt in allen drei Schilderungen über das Herzeigen von Fotos, Videos oder die Einbindung in Telefonate oder Videoanrufe mit Familienmitgliedern in anderen Ländern. Im Gegensatz dazu schildern alle drei

befragten Personen auch ein digitales Sich-Ausgrenzen der Bezugspersonen, indem diese durch eine konzentrierte Hinwendung zum Handybildschirm – in einem Fall auch mit zusätzlicher Verwendung von Ohrenstöpseln – kaum oder keine Reaktionen auf Geschehnisse um sie herum zeigen. Im Spielkreis – einem Gruppenangebot der WSD zum gemeinsamen Spiel und Erfahrungsaustausch – decken sich die Beobachtungen der interviewten Frühförderinnen, dass es immer wieder Eltern gibt, die diese Stunden im Spielkreis der Beschäftigung mit dem Smartphone widmen. Alle drei Interviewpartnerinnen erleben auch die Präsenz des laufenden TV-Gerätes während ihrer Arbeit als erwähnenswert, auch wenn dieses von den mobilen Geräten wie Smartphone oder Tablet überholt wird. Was die Inhalte betrifft, so nennen alle drei Interviewpartnerinnen vorrangig Youtube-Videos, denen die Kinder ihre Aufmerksamkeit widmen, und wo sie sich großteils auch selbstständig per Fingerwisch zurechtfinden. Zwei Interviewpartnerinnen berichten über Geschwisterkinder, die entweder mit dem Handy in einen anderen Raum geschickt werden oder sich im selben Raum, in dem Frühförderung stattfindet, Videospiele am Tablet widmen. Übereinstimmend als intensiv und auffällig im Umgang mit dem Smartphone werden Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung beschrieben. Alle drei erleben einerseits den Wunsch von Kindern mit Autismus nach der Beschäftigung mit dem Smartphone als intensiver und nachhaltiger, andererseits empfinden sie auch die zeitlichen Regulierungsversuche der Eltern aufgrund der emotional überbordenden Reaktionen der autistischen Kinder als eine erzieherische Höchstleistung.

Bei der Frage nach den persönlichen Einstellungen der Interviewpartnerinnen zum Thema Kinder und Medien lassen sich zwei Tendenzen ableiten. Zwei der Interviewpartnerinnen nennen eine Altersgrenze, die sie für sich als Limit für den kindlichen Medienkonsum definieren, wobei die genannte Altersgrenze in einem Fall als Orientierungswert dient, rundum den sich ein situations- und familienabhängiger Toleranzbereich dreht, und im anderen Fall als definitiv angesehen wird. Beide sind sich jedoch einig, dass bei kindlichem Medienkonsum sowohl Inhalt als auch Zeit ein Regulativ und/oder eine Begleitung benötigen. Eine Interviewpartnerin ist der Überzeugung, dass Kinder im Alter der betreuten Frühförderkinder mit digitalen Medien nichts zu tun haben sollen. Alle drei befragten Personen greifen für Überlegungen und Einstellungen zum Thema „Kindlicher Medienkonsum“ auf ihren persönlichen Umgang mit den eigenen Kindern im Baby- und Kleinkindalter zurück.

Die generalisierende Betrachtung der Gefühle und Impulse, die die Konfrontation mit Medienkonsum in ihrem Beisein auslöst, soll mit einer Nennung aller geäußerten Gefühle beginnen, um ein Abbild des Spektrums zu veranschaulichen. Folgende negativ besetzte Gefühle wurden genannt: Betroffenheit, Ärger, Entsetzen, Frust, Fassungslosigkeit, Chancenlosigkeit,

Verwunderung, Traurigkeit, Resignation, Konkurrenz, Unhöflichkeit, Geringschätzung. Folgende positiv besetzte Gefühle wurden genannt: Freude, Spannung, Verbundenheit, Teilhabe am Familienleben, Überwindung der Sprachbarriere. Obwohl nicht alle Gefühle von allen drei Interviewpartnerinnen geäußert wurden, ist die Anzahl der negativ besetzten Gefühle gegenüber dem digitalen Medienhandeln in der Frühförderung bedeutend größer als positiv besetzte Begegnungen. Die negativen Gefühle sind bei allen drei Gesprächspartnerinnen verbunden mit einer Mediennutzung, die einen Ausschluss der Frühförderin mit sich bringt. Meist handelt es sich dabei sowohl bei Erwachsenen als auch bei Kindern um ein gefühltes *Versinken* im Bildschirm. Alle drei Gesprächspartnerinnen sprechen im Kontakt mit dem Kind von einem aufkommenden Konkurrenzgefühl gegenüber dem Gerät, dem sie sich entweder nicht aussetzen, oder das sie als chancenlosen Kampf erachten, bei dem sie nur verlieren können. Die Impulse der Frühförderinnen wären Reaktionen wie Zusammenpacken und Gehen, Handyverbot oder paradoxe, spiegelnde Verhaltensweisen. Diese unmittelbaren Impulse finden jedoch in den seltensten Fällen den Weg in die Handlungsebene, sondern weisen eher auf ein Gefühl von Ausweglosigkeit hin, denen sich Frühförderinnen in der Konkurrenz mit den digitalen Medien ausgesetzt fühlen. Durch Medienhandeln, welches die Frühförderin miteinbezieht – sei es beispielsweise durch das Zeigen von Fotos oder das Miteinbinden in einen Videoanruf von Verwandten – fühlen sich Frühförderinnen ins Familienleben eingebunden und finden dadurch Anknüpfungspunkte im Falle einer vorherrschenden Sprachbarriere.

Der Unterschied, den das Setting des Hausbesuches gegenüber der Institution für die Thematisierung auffälligen Medienverhaltens macht, wurde von allen drei Interviewpartnerinnen als nicht allzu gravierend empfunden. Zwei Frühförderinnen merken an, dass es in der Institution leichter fällt, Regeln und Grenzen für die Handynutzung zu setzen, wobei eine Gesprächspartnerin das Spannungsfeld zwischen Arbeiten und Gastsein als Hemmnis für die Problematisierung von störenden Verhaltensweisen betrachtet.

#### **4.5.2 Kategorie 2: Mentalisieren und Deuten**

In dieser Kategorie werden die Gedanken und Ideen der Gesprächspartnerinnen zu den innerpsychischen Prozessen der anwesenden Elternteile oder Bezugspersonen dargelegt, die entweder der eigenen Zuwendung zum Smartphone während der Frühfördereinheit oder dem Angebot des Smartphones als Beschäftigungsinstrument für das Kind zugrunde liegen könnten. Es werden die Ideen der Frühförderinnen wiedergegeben, was Eltern mit diesem Verhalten bezwecken, abwehren oder vermeiden könnten. In einem weiteren Punkt ist für die Auswertung dieser Kategorie von Interesse, ob und in welcher Form seitens der Gesprächspartnerinnen eine

Reflexion zum Forschungsgegenstand stattfindet. Da meine Forschungsfrage den Fokus auf den Zusammenhang zwischen Medienkonsum und Beziehungsarbeit legt, werden in einer dritten Subkategorie diejenigen Aussagen zum Erlebten subsumiert, die sich konkret auf die Bedeutung des Smartphones in der Beziehungsanbahnung und im Beziehungsprozess beziehen. Die Ergebnisse der Untersuchung zur Kategorie „Mentalisieren und Deuten“ sollen einen Beitrag zur Verkleinerung des im zweiten Teil der hier zugrundeliegenden Forschungsfrage formulierten Forschungsdesiderates leisten.

#### *a Subkategorie 2.1: Deutungsvarianten*

Diese Subkategorie gibt Aussagen der befragten Frühförderinnen darüber wieder, welchen Zweck die Zuwendung zum Smartphone anstatt der Teilhabe an der Frühfördereinheit für anwesende Bezugspersonen haben könnte. Zusätzlich sind die Überlegungen der Frühförderinnen von Interesse, was Eltern dazu bewegt, dem Kind während der Frühfördereinheit ein digitales Medium anzubieten oder es zuzulassen. Sämtliche Ideen der Gesprächspartnerinnen, wofür dieses Verhalten stehen könnte, werden als dienlich für eine differenzierte Darstellung der Subkategorie „Deutungsvarianten“ erachtet.

#### **Interview A**

Frau A hat den Eindruck, dass in manchen Familien schlichtweg kein Bewusstsein dafür vorhanden ist, was gut sein könnte und was nicht. Sie erzählt von einer Familie mit einem autistischen Kind, welches das Handy zeitlich intensiv zur Verfügung hat. Seine Kompetenz, englische Lieder nachsingen oder Farben auf Englisch benennen zu können, erfüllt die Eltern, so A, mit Stolz. Durch diese sichtbar erworbenen Kompetenzen ziehen Eltern einerseits Rückschlüsse auf eine günstige kognitive Entwicklung, andererseits schließen sie aufgrund des für sie sichtbaren „Erfolges“ auf einen hohen Fördercharakter des Mediums. Das zeitlich intensive Zugeständnis an autistische Kinder erlebt Frau A oft auch als eine Vermeidung der emotional hochintensiven Auseinandersetzung und erzieherischen Herausforderung, die eine Grenzsetzung gegenüber einem Kind mit Autismus bedeutet: „Die Mutter hat irgendwann, dann hat sie es ihm aufgedreht, weil er keine Ruhe -- also -- die hat das nicht mehr ausgehalten“ (A10/443-446). Eine weitere Überlegung trifft Frau A anhand einer Multiproblemfamilie, in der sie den Eindruck hat, dass keine Kapazitäten vorhanden sind, sich auf ein kindliches Spiel einzulassen oder sich gezielt einem Gespräch mit der Frühförderin auszusetzen: „Meine Idee war schon dazu, wenn ich jetzt auch noch sage, sie müssen die Bildschirme abdrehen, ah, dann schaffen -- also -- die -- sind sehr, die haben sich schon bedroht gefühlt von mir, ja, oder sehr, aaaaaah, also die haben schon gewusst, dass sie nicht so tolle Eltern sind“ (A6-7/275-280). Frau A erlebt es in manchen Familien auch so,

dass Eltern die Zeit der Frühfördereinheit schlichtweg nutzen, um ein bisschen Zeit für sich zu haben und vor dem Bildschirm vom Alltag abzuschalten. Einige Familien weckten in Frau A eindeutig das Gefühl, die Eltern brauchen im Hintergrund irgendein Medium, „weil sonst halten sie die Situation nicht aus. So irgendwie die Tatsache, dass ich komme und ihr Kind so genau anschau und sie einfach gar nicht so genau hinschauen wollen“ (A7/313-316). Das Hintergrundgeräusch, so Frau A, ermöglicht den Bezugspersonen vielleicht, sich nicht voll und ganz auf das Beobachtbare konzentrieren zu müssen. Eine spezielle Situation in Bezug auf das Medienverhalten beobachtet Frau A zu Betreuungsbeginn. Besonders die Nervosität vor dem ersten Hausbesuch versuchen manche Familien durch die Aktivierung von digitalen Geräten abzufedern. Frau A erlebt häufig, dass die Bildschirme dann von Hausbesuch zu Hausbesuch an Bedeutung verlieren und irgendwann ist alles abgedreht, schon bevor sie die Wohnung betritt. Die Idee von Frau A ist, dass die von intensiven Gefühlen und Emotionen begleitete Phase des Kennenlernens und des gegenseitigen Vertrauensaufbaues durch die Zwischenschaltung einer (Schein)beschäftigung mit dem Smartphone für die Familien bewältigbar gemacht wird.

### **Interview B**

Frau B nimmt bei ihrer Erzählung vorweg, dass sie sich schon sehr häufig gefragt hat und Gedanken darüber gemacht hat, „was das jetzt ist, ja, warum macht die das jetzt so deutlich“ (B2/63) und kommt durch den Vergleich mehrerer Situationen zu der Einschätzung, dass der elterliche Griff zum Smartphone während der Frühfördereinheit eine Variante von Flucht ist – „da wegzugleiten, das ist halt eine Möglichkeit, der so tragischen Situation, alleinerziehend mit zwei behinderten Kindern zu sein, auch eine Möglichkeit zu fliehen, ja, nicht hinsehen zu müssen“ (B2/65-68). Sie erinnert sich an einen gemeinsamen Spielplatzbesuch, den eine Mutter mit der Aufmerksamkeit am Smartphone verbringt und entwickelt die Vermutung, die Mutter versuche, durch das Abdriften in den Touchscreen den Blick anderer Eltern auf ihre beeinträchtigten Kinder nicht ertragen zu müssen. In manchen Familien ist für Frau B durch einen systemischen Blick auf die Familie deutlich erkennbar, wenn das Smartphone für die Eltern eine Möglichkeit darstellt, Druck und Leid auszublenden, weil die Situation anders in dem Moment nicht auszuhalten wäre. „Das ist dann das Mittel zum Zweck, [...] das ist das Bisschen, was es irgendwie möglich macht, damit du das überstehst“ (B11/506-508). Frau B führt ihre Gedanken nun zu geflohenen Familien oder generell Familien mit Migrationshintergrund. Für entwurzelte Menschen erfülle, so Frau B, das Smartphone den Zweck des oft einzigen Kontaktfensters zu Familien und Verwandten in den Heimatländern: „Das ist halt einfach ein Fenster zu ihrer Welt, an der sie eigentlich total hängen“(B3/102-103). Besonders bei dem Gedanken an eine von Frau B im Zuge der Frühförderung betreute einsame junge Mutter aus Afghanistan, die tagsüber keinerlei Kontakte zu anderen Menschen hat, sieht sie ihre Einschätzung des Handys zum Zwecke einer medialen

Familienzusammenführung bestätigt. Als eine speziell komplexe Situation für Eltern behinderter Kinder erlebt Frau B den Besuch des Spielkreises. „Das ist oft für Eltern eine große Belastung, wenn sie sehen, auch nochmal in der Gruppe, wo ist mein Kind, wie ist es mit den anderen Kindern, ahm, manche halten das schwer aus, da so genau hinzuseh'n zu den verschiedenen Krankheitsbildern oder Behinderungen und schauen dann --- sehr intensiv ins Handy“ (B8-9/367-371). Frau B interpretiert dies als eine Art von Sich-Verloren-Fühlen und Unsicherheit gegenüber der Situation. Nicht zu wissen, ob sie sich nun mit den anderen Eltern unterhalten sollen oder nicht, und falls ja, dann worüber. Oder ob sie mit den Kindern nun spielen sollten oder nicht, versetzt die Eltern – insbesondere während der ersten Besuche – in eine Stresssituation, die sie durch die Beschäftigung mit dem Handy abzufedern versuchen. Den kindlichen Medienkonsum in der Frühförderung deutet Frau B in einer Hinsicht so, dass Eltern manchmal die erzieherischen Auseinandersetzungen – insbesondere im Zuge von emotional geladenen Autonomiebestrebungen der Kinder – nicht bewältigen und den Kindern das Smartphone überlassen, „damit sie Ruhe geben“ (B3/116). Frau B erkennt oft, wie schwer es Eltern fällt, aushalten zu müssen, ihrem Kind einen Wunsch zu verwehren oder Regeln oder Grenzen einzuführen, wobei sich die elterliche Regulation des kindlichen Smartphonegebrauchs gemäß den Erzählungen Frau Bs als besonders konfliktintensiv darstellt. Als äußerst auffällig beschreibt Frau B auch den Trugschluss mancher Eltern, dass Kinder schneller sprechen lernen, je mehr „youtube-Lernvideos“ sie sich ansehen. Die von den Eltern stolz präsentierten sprachlichen Errungenschaften ihrer Kinder, die das englische Alphabet nachsingen können oder die Farbbenennungen in englischer Sprache beherrschen, deutet Frau B als eine trügerische Überdeckung von kognitiven Beeinträchtigungen oder Sprachentwicklungsverzögerungen, die durch diese vermeintlichen Lernfortschritte von den Eltern abgewehrt werden können und so die dahinterliegende Hoffnung aufrecht bleiben kann.

### **Interview C**

Frau C erklärt mir, dass sie es schwierig findet, meine Fragestellung nur an digitalen Medien festzumachen. Eine grundsätzlich abwehrende Haltung von Familien ist laut Frau C bereits beim Betreten der Wohnung spürbar. Konkret denkt sie dabei an eine Familie, die zwar eine neue Wohnung hat, jedoch Frau C es immer schwer fällt, hinein zu gehen. „Immer stickige Luft, immer die Vorhänge zugezogen, egal wie das Wetter ist, es sind schöne Fenster, man sieht weit. [...] es ist so eine Schwere dort, die Mutter ist sicher depressiv.“ (C4/179-184) Frau C ist der Ansicht, dass ein Abwehrverhalten mittels Zuwendung zum Handy nur einen kleinen Teil ausmacht. Frau C sieht manche Familien aufgrund ihrer Lebensgeschichte oder Fluchtgeschichte in derart komplizierten Alltagsstrukturen, die die Familien nicht (mehr) bewältigen. Die Dichte und Komplexität der Herausforderungen des alltäglichen Lebens sind für viele Familien eine derart große

Herausforderung, dass inadäquater Medienkonsum das geringste Problem in der Betreuung darstellt und manchmal einen Beitrag leistet, „einfach das Leben zu schaffen“ (C5/221). Frau C ist der Überzeugung, dass es in den Familien viele Sachen im Alltag gibt, die für die Frühförderin nicht sichtbar und dennoch da sind, was sie sehr vorsichtig im (Be-)Werten von irritierenden Situationen, unter anderem auch der ausgeprägten Präsenz des Smartphones, gemacht hat. Sie untermauert ihre Sichtweise mit der Geschichte eines syrischen Vaters, der aufgrund eines ausgedehnten, lautstark geführten Telefonates im gemeinsamen Raum großen Ärger in Frau C ausgelöst hatte. Die Rechtfertigung der Lautstärke des Telefonats gegenüber Frau C erfolgte mit dem Zeigen von erschütternden Bildern aus dem heimatlichen Kriegsgebiet und der Notwendigkeit des stimmlichen Überdröhnens der Fliegergeräusche und Bombendetonationen im Hintergrund. Dies macht Frau C sehr vorsichtig und zurückhaltend mit Deutungen und Wertungen. Was den kindlichen Medienkonsum während der Frühfördereinheit betrifft, so deutet Frau C den kindlichen Wunsch nach Beschäftigung mit dem Smartphone als ein eindeutiges Signal für den Wunsch nach Beendigung des gemeinsamen Spiels. Und dann ist laut Frau C die Frage, ob die Eltern es aushalten, dem Kind einen Wunsch zu verwehren oder nicht. Doch auch für die Idee, das Smartphone erfüllt in diesem Fall den Zweck der Konfliktvermeidung oder einen vermeintlichen Liebesbeweis oder die eigene Gewissensberuhigung, eine gute Mutter zu sein, ist laut Frau C das Handy nur ein Mittel zum Zweck und die Problematik nicht daran festzumachen. Es gehe um ein Machtspiel, und manchmal sei das Handy ein Stellvertreter für dieses Spiel. Grundsätzlich gehe es für das Kind darum, ein Nein zu akzeptieren und für die Eltern darum, es auszuhalten, wenn das Kind gekränkt reagiert.

#### *b Subkategorie 2.2: Reflexion*

Der Themenbereich Reflexion im Zusammenhang mit Mentalisieren und Deuten soll mit Erzählungen der Gesprächspartnerinnen zu ihrem eigenen Nachdenken, dem Austausch und dem Reflektieren über die eigenen Gefühle und Handlungen in der Begegnung mit Medienkonsum in ihrem Arbeitsalltag illustriert werden. Weiters werden Aussagen über die institutionellen Möglichkeiten und Rahmenbedingungen für die Reflexion zum vorliegenden Forschungsthema als relevant erachtet.

#### **Interview A**

Frau A bezieht sich zu Beginn ihrer Erzählungen auf eine Familie, in der sich der Vater in jeder Frühfördereinheit absentiert und in Youtube-Serien vertieft, wobei die Frühförderin dem jedoch in keiner Weise entgegenzuwirken versucht. Sie erklärt sich ihre Toleranz gegenüber seiner

Reaktion mit ihrer Hoffnung, dass er nach dieser zugelassenen Erholungszeit nach Ende der Frühfördereinheit wieder Zeit und Lust hat, für sein Kind da zu sein. Manchmal – so erzählt Frau A – gerät sie in Situationen, die wirklich störend sind, wie beispielsweise schnelle Bildabfolgen in hoher Lautstärke im gemeinsamen Raum. Und oft fühlt sie sich „unfähig“, das Thema anzusprechen „wo ich noch immer nicht weiß, warum“ (A6/249). Eine Möglichkeit sieht Frau A darin, dass sie oft Familien betreut, in denen so vieles im Argen liegt, weshalb sie dem Problem eine eher untere Rangordnung zuschreibt. Gleichzeitig ist sie überrascht, dass gerade in einer Familie, in der die Eltern die Frühfördereinheit so gut wie ausschließlich vor Serien verbringen, im Laufe der Begleitung immer wieder Gespräche stattfinden sowie eine gute Vertrauensbasis zwischen Eltern und Frühförderin trotz der Bild- und Tonbeschallung entsteht. Frau A ist unsicher, ob diese Gespräche ohne den sicherheitsspendenden Medienhintergrund überhaupt initiiert worden wären. Mit dem flimmernden Bildschirm im Hintergrund können die Gesprächspartner die Aufmerksamkeit jederzeit alternieren, wenn es emotional zu dicht wird. Frau A vermutet, dass durch die beobachtbaren Spielsequenzen, trotz der augenscheinlichen Medienabsorption, für die Eltern ein Modell einer authentischen und zugewandten Beschäftigung mit dem Kind sichtbar gemacht werden konnte. Besonders heikel empfindet Frau A Eltern, die sich stolz auf Englischkenntnisse ihrer (autistischen) Kinder zeigen und überzeugt von der sprachfördernden Wirkung von Youtube-Lernvideos sind, wobei die dahinterliegende Hoffnung und der Schmerz seitens der Eltern für Frau A deutlich spürbar ist. Frau A ist überzeugt, dass diese Kinder nur Worte nachsprechen und deren Bedeutung nicht kennen. Generell gesehen meint Frau A, dass sie oft das Gefühl hat, die Thematisierung von unangebrachten Medienkonsum in den Familien zu übersehen. Zu Beginn der Betreuung empfindet Frau A es als unpassend, auffälliges Medienverhalten anzusprechen, und im Betreuungsverlauf findet sie oft nicht die passende Gelegenheit. Nimmt Frau C in Familien Sprachbarrieren oder kognitives Unvermögen wahr, so hält sie sich zum Thema digitale Medien bewusst kurz.

Frau A erklärt, dass es rund um die Familienkontakte im Arbeitsbereich der Mobilen Frühförderung mehrere Möglichkeiten zur Reflexion in Form von Fallbesprechung, Supervision, Jour Fixe oder Intervision gibt. Sie stellt jedoch fest, dass sie sich in einer Gruppenkonstellation in letzter Zeit nicht mit dem Thema „Neue Medien“ beschäftigt. „Aktuell dürfte es nicht so ein großes Thema sein, glaub ich, weil nicht darüber geredet wird. Ich weiß nicht [lacht auf] -- ja -- entweder es ist alles so viel und man kann jetzt nicht da auch noch hinschauen oder, das weiß ich jetzt nicht genau, woran das liegt, weil eigentlich ist es schon immer wieder Thema“ (A8/348-351).

## Interview B

Frau B empfindet jegliche Interventionsversuche oder Überlegungen zum innerfamiliären Medienverhalten in den Frühfördereinheiten ohne Effekt oder Veränderung. Sie erinnert sich zurück an ihren Berufsbeginn vor ungefähr zehn Jahren, damals war der Fernseher „unser Ding, gegen das wir sozusagen kämpfen mussten, mit dem wir gehadert haben“ (B3/128-129) und es gab viele Diskussionen darüber. Und heute ist der Fernseher ihrer Meinung nach im Vergleich zu den Smartphones und Tablets einfacher zu reglementieren als die neuen Medien. „Ich hab das Gefühl, je mehr man, also, auch dieses Reden tut überhaupt, auch wenn ich das anspreche bei den Familien, das hat irgendwie -- da kommt man nicht ran, das hat keinen Sinn [...] man landet mit dem Thema nicht“ (B3/124-127). Frau B hat noch kein einziges Mal in einer Familie wahrgenommen, dass irgendein Interventionsversuch zum Medienkonsum einen Effekt gehabt hätte oder eine Veränderung wahrnehmbar geworden wäre. Sie hat das Gefühl, sämtliche Informationen über die Notwendigkeit von Zeit- und Inhaltsbegrenzungen gehen völlig ins Leere, „da hab ich das Gefühl, da -- das geht nicht“ (B3/136). Frau B bringt ihre Verwunderung über sich selbst zum Ausdruck, wenn sie sich sagen hört, sie toleriere digitale Medien ab dem zweiten Lebensjahr. Ihr ist die Diskrepanz zu den von Expert\*innen empfohlenen Altersgrenzen bewusst. Die tägliche Konfrontation mit der Realität lässt sie tolerant werden und sie würde es als ein hohes Erfolgserlebnis ansehen, wenn Kinder unter zwei Jahren ausschließlich analoge Beschäftigungsformen angeboten bekämen. Frau B nimmt auch den hohen Stellenwert und die intensive Präsenz des Smartphones bei den Eltern wahr, weshalb sie nicht annimmt, dass empfohlene Altersgrenzen bis ins hohe Vorschulalter haltbar und realistisch wären. „Und darum lieber früher beginnen, aber halt einen Umgang, der halbwegs adäquat wäre, aber ich weiß, dass das natürlich auch ganz schwierig ist, ja“ (B4/167-177). Auch erkennbares Leid der Familie wirkt sich bei Frau B in einer Erweiterung ihrer Toleranzgrenze gegenüber Medienverhalten aus. Frau B erinnert sich in diesem Zusammenhang an die Betreuung eines autistischen Bubens, der sich vorzugsweise permanent mit dem Smartphone beschäftigt, wobei seine Mutter auch diesbezüglich ein Problembewusstsein zeigt. In diesem Fall sei die Mutter sogar aktiv an Frau B herangetreten und habe um Hilfe im Umgang mit dem ausufernden, kindlichen Medienkonsum gebeten. Frau B erzählt von einem gemeinsamen Versuch, dem Kind gegenüber konsequent zu bleiben, was in den eineinhalb Stunden der Frühfördereinheit jedoch nicht gelungen ist. Frau B schildert eine weitere Familie, in der kein Spielmaterial vorhanden ist, weshalb der Bub auf dem Tablet Youtube-Werbevideos von Spielmaterial wie Knete oder Schneide-Holzobst ansieht. Frau B empfindet es als sehr bedauerlich, so etwas miterleben zu müssen und dabei zu wissen, was für ein Sinneserlebnis es für ihn wäre, wenn er diese Materialien hätte. Frau B macht sich im Zusammenhang mit Familienbegleitung in einem Ambulatorium Gedanken über den Sinn und die Nachhaltigkeit der Wirkung von Zeigefingerpädagogik. Sie erzählt, dabei einer Situation

beigewohnt zu haben, in der die Entwicklungsdiagnostikerin sehr unmissverständlich die Anweisung gegeben hat, dass Fernsehen und Handy schlecht für Kinder sei und das Mädchen sich damit nicht beschäftigen darf. Seit diesem Zeitpunkt ist der Fernseher auch in der Frühfördereinheit ausgeschaltet und das Smartphone ist weggeräumt, jedoch hat Frau B selbst gegenüber der Familie nie ein Verbot ausgesprochen. „Aber es ist für mich, also, ich hab es ihr gar nichtmal gesagt, aber ich bin halt die einzige Person, die es sieht und ich war halt dabei“ (B13/590-593). Frau B stellt sich die Frage, ob die Mutter das Fernsehgerät nun für die Frühförderin ausschaltet, oder für die Ärztin, oder vielleicht damit Frau B bei der nächsten Begleitung der Ärztin berichtet, dass sie eh gehorsam ist und der Fernseher jetzt ausgeschaltet ist.

Was die Austauschmöglichkeiten im Arbeitsumfeld betrifft, so sieht Frau B vorrangig die Fallbesprechung als hilfreiche Ressource, wenn das Thema Medienkonsum zu frustrierend oder zu dominant wird. Frau B schildert, dass gemeinsam überlegt wird, „was kann das sein, warum die Mutter da so an ihrem Handy --- [...] warum die Eltern so am Handy sind, oder warum halt die Kinder das alle in die Hand gedrückt kriegen, es ist schon Thema und wird überlegt, was ist da, was kann man ändern“ (B10/426-428). Frau B führt weiters das große, monatlich stattfindende Frühförderteam als Austauschmöglichkeit an, welches für das Thema genutzt werden kann.

### **Interview C**

Frau C bekennt, dass ihr recht schnell klar geworden ist, dass es in vielen Familien wenige Möglichkeiten gibt, Empfehlungen bezüglich des Medienverhaltens umzusetzen. Sie meint weiters, es gehe ihr mit dieser Erkenntnis in der Familienarbeit viel besser, weil es ihr selbst den Druck nimmt, etwas verändern zu müssen. Schwierig findet Frau C, dass das Handy nur ein Teil des zugrundeliegenden Themas ist und das Machtspiel – wenn es nicht über das Handy geht – über Naschereien, Fernbedienung oder irgendwas anderes weitergeführt wird. Sie erinnert sich an ein betreutes Kind, das irrsinnig schreit und tobt, wenn man ihm etwas wegnimmt, „und das hat die Mutter dann nicht ausgehalten, das heißt, ich hätte keine Chance [das Handy wegzunehmen; Anm. d. Verf.]“ (C8/346-347). Dennoch glaubt Frau C, dass ein Stück der Botschaft bei der Mutter angekommen ist und auch verstanden worden ist, jedoch zur Umsetzung hat es nicht gereicht. Auf die Frage nach weiteren Ideen oder Möglichkeiten – außer Wegnehmen –, mit einem Kind in Kontakt zu kommen, konstatiert Frau C, es gäbe ihrerseits keine Einsicht, warum sie sich andere Möglichkeiten überlegen sollte. „Und es funktioniert auf lange Sicht. Also, bis jetzt hab ich damit immer Erfolg gehabt“ (C8/367-368).

Betreffend des Austausches und der Reflexionsmöglichkeiten im Arbeitsumfeld nennt Frau C die Fallbesprechung und die Supervision als Ressourcen. Wenn das Medienverhalten einer Familie

auffällig erscheint, dann gibt es, so Frau C, je nachdem einen Austausch darüber oder Hinweis darauf in der Fallbesprechung.

### *c Subkategorie 2.3: Beziehungsprozess*

In vorliegender Kategorie werden Aussagen aus den Transkripten generiert, aus denen eine direkte Wechselwirkung zwischen der Präsenz von digitalen Geräten wie Smartphone oder Tablet und der Beziehungsgestaltung zwischen Frühförderinnen und Familienmitgliedern oder zwischen Familienmitgliedern untereinander herausgelesen werden kann.

#### **Interview A**

Frau A erzählt von einer Mutter, die in Konfliktsituationen grundsätzlich so agiert, als würde die Mutter-Kind-Beziehung einer kindlichen Kränkung aufgrund einer elterlichen Reglementierung der Smartphonezeit nicht standhalten. Auf Basis einer bereits positiv besetzten Beziehung zwischen Mutter und Frühförderin können später im Laufe der Begleitung Momente erlebt werden, in denen die Mutter den kindlichen Widerstand gegenüber einem „Nein“ zum Handy gut aushalten kann. Manchmal bemerkt Frau A, dass Eltern bezüglich kindlicher Mediennutzung die Frühförderin zu unterstützen versuchen, „weil er [der Vater; Anm. d. Verf.] bemerkt hat, dass ich das nicht so mag“ (A3/98). Frau A erinnert sich weiters an Familien, für die allein aufgrund ihrer Lebensgeschichte Beziehung und Nähe schwer auszuhalten sind und denen das flimmernde Gerät als Sicherheitsabstand dient, hinter dem ein Stück Beziehung überhaupt erst möglich wird. „Erstaunlicherweise hab ich zu diesen Eltern wirklich eine Beziehung aufbauen können, trotz des Bildschirmgeräts, also diese ganze Drumherumgeschichte, da war ich für den Vater, glaub ich, schon eine wichtige Unterstützung, das ist wirklich interessant gewesen“ (A9/386-391). Manchmal ist es eine positive Beziehung zwischen Frühförderin und Familien, die die Frühförderin toleranter oder verständnisvoller gegenüber den elterlichen Zugeständnissen von Mediennutzung werden lässt, „weil ich gefunden hab, der [der Bub, Anm. d. Verf.] ist schon so alt, aaah, die haben so einen Leidensweg mit ihm gemeinsam, und dass sie irgendwie den Alltag schaffen -- ja -- kann ich nicht sagen, eigentlich sollte er das nicht“ (A10/449-451). Was den Blick auf die Beziehung zwischen Frühförderin und Kindern betrifft, so erinnert sich Frau A vorrangig an Begegnungen mit medial übersättigten Kindern, die ein Beziehungs- und Spielangebot der Frühförderin ohne Überzeugungskunst nutzen. Auch wenn der Fernseher im Hintergrund läuft, erlebt sie, dass Kinder diesen im gemeinsamen Spiel völlig ausblenden. Lediglich die Werbeeinschaltungen zwischendurch ziehen die Aufmerksamkeit der Kinder ab – so Frau A. Eine spezielle mediale Situation erlebt Frau A in Beziehungsprozessen mit autistischen Kindern. Konkret erinnert sie sich an Frühförderung mit einem Buben, der sehr vehement und

ausschließlich die zig-fache Wiederholung von bestimmten Filmsequenzen einfordert, was sie auch immer wieder zulässt. Sie stellt sich die Frage, ob es nicht beziehungsförderlicher sei, hin und wieder gemeinsam diese gewünschte Sequenz anzusehen, teilweise mit Körperkontakt und/oder einem gemeinsamen Lachen über belustigende Szenen, als die Aufgabe der Frühförderung in einem konsequenten Beharren auf analoges Spiel zu sehen.

### **Interview B**

Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Smartphone und Beziehung lässt Frau B unmittelbar an eine Füttersituation mit dem Fläschchen denken. Die Mutter hat in einer Armbeuge ihre Tochter, in der freien Hand das Handy mit Youtube-Videos. Frau B empfindet es als nicht nachvollziehbar und schwer aushaltbar, mitanzusehen zu müssen, wie eine für Blickkontakt und Beziehungsintensivierung derart prädestinierte Haltung so kontakt- und beziehungslos ablaufen kann. In der Frühförderbeziehung zum Kind – so vergegenwärtigt sich Frau B weiters – fühlt sie sich als Frühförderin sehr oft in chancenloser Konkurrenz mit dem Gerät: „Jaaaa, und ich sitz dann schon. Ich bin dann schon öfters so dagesessen, und hab mir gedacht, so also -- mi --- mit dem Handy kann ich nicht konkurrieren“ (B2/48-50). Frau B illustriert eine derartige Situation dann so, dass sie nach erfolglosen Versuchen, einem medienabsorbierten Kind ein Beziehungsangebot zu setzen, den Fokus darauf legt, mit der Mutter ins Gespräch zu kommen und mit ihr in Kontakt zu sein, um so eventuell über die Beziehung zur Mutter ein Interesse des Kindes zu wecken, sich am interaktiven Geschehen zu beteiligen. Wenn die Bezugspersonen mit der Aufmerksamkeit beim Smartphone sind, so hängt es – so empfindet es Frau B – stark davon ab, in welchem Ausmaß man als Frühförderin mit der Mutter in Beziehung ist und mit ihr identifiziert ist, ob man das Smartphone als Störfaktor in der Beziehung wertet oder aber als Rettungsring für eine, seitens der Mütter sonst nicht aushaltbare, Konfrontation mit der Realität respektiert. Großteils wertet Frau B das Smartphone als einen Störfaktor für die Beziehung, auch für die Beziehung zwischen den Familienmitgliedern untereinander, da es die Kommunikation, „das Reden mit den Kindern“ (B10/446), sehr einschränke. Zu einem kleinen Teil fasst Frau B das Smartphone als einen Anknüpfungspunkt auf, der durchaus „etwas Verbindendes“ (B9/408) sein könne.

„Manchmal kann man es auch nützen, eben, um ins Gespräch zu kommen, nicht, wenn da ein Musikvideo läuft oder Kulturspezifisches, dass man das, nütze ich schon auch manchmal, oder Fotos herzeigen, dass man da über etwas reden kann und dass man Anteil nehmen kann und das wird sehr wohlwollend und gerne aufgenommen“ (B10/439-443)

### **Interview C**

Frau C kann dem Smartphone für die Beziehung grundsätzlich wenig Positives abgewinnen, sie attribuiert es eher mit den Worten ablenkend, fixiert, kommunikationslos. Abseits ihres beruflichen Alltags führen Frau C die ersten Gedanken zum Thema „Smartphone und Beziehung“ zu Beobachtungen in der U-Bahn, wo sie sehr häufig Mütter sieht, die „nur am Handy sitzen, gar nicht mehr die Kinder anschauen“ (C7/314-315). Aus dem Arbeitsalltag fällt ihr ein Beispiel ein, bei dem eine Mutter ihr Interesse an ihrem Kind und dessen Entwicklungsschritten durch permanentes Filmen und anschließendes Zeigen der Filme ausdrückt. Auffallend sei dabei, dass diese Aufnahmen mit keinerlei verbaler Kommunikation mit dem Kind verbunden sind. Es sind sozusagen Stummfilme, die diese Mutter produziert, was sich für Frau C für die Mutter-Kind-Beziehung beim Betrachten sehr befremdlich anfühlt. Ihre eigene Beziehung zu den Familien erlebt Frau C entspannter, seitdem sie für sich entschieden hat, bei ihrem eigenen als sinnvoll erachteten Angebot als Frühförderin zu bleiben und für sich keinen Arbeitsauftrag zu sehen, eine Veränderung im Medienverhalten in den Familien zu bewirken. Eine sehr lustvolle und beziehungsintensivierende Variante des Einsatzes von Smartphones konnte sie in einer Familie beobachten, in der via Videoanruf der abwesenden Familienmitglieder eine eindeutig freudige Kontaktreaktion eines Babys mit Down-Syndrom zu erleben war. Die Freude der Mutter über seine Reaktion leitete zu einem Gespräch mit der Frühförderin zu den gemeinsamen Beobachtungen zum Kontaktverhalten des Kindes über, was Frau C als sehr bereichernd für die Beziehung zur Mutter wertet.

### **Generalisierende Analyse der Kategorie 2: Mentalisieren und Deuten**

Die Interviewpartnerinnen entwickeln vielschichtige Deutungen, was sich hinter dem Griff zum Smartphone an psychischen Prozessen abspielen könnte. Alle drei Interviewpartnerinnen sprechen von der Idee einer Abwehr- oder Fluchtmöglichkeit für die Familien aus Situationen, die ungefiltert schwer bis gar nicht bewältigbar wären. Während Frau A eher von dem durch das Kommen der Frühförderin ausgelösten Gefühl der Bedrohung, insbesondere bei Multiproblemfamilien, spricht, so nennt Frau B eher den innerfamiliären Druck, Trauer oder Leid, welches im Außenkontakt eine emotionale Barriere benötigt, die in Form eines im Übermaß präsenten Smartphones manifest sein kann. Frau C hat Erfahrungen gemacht, die sie sehr vorsichtig machen im Beurteilen oder Werten von irritierenden Beobachtungen, darunter auch unpassendes Medienverhalten, da man nie weiß, welche Geschichte dahintersteht. Alle drei Gesprächspartnerinnen zeigen sich respektvoll vor dem Abwehrverhalten des Gegenübers, so es für sie als solches erkennbar ist. Alle befragten Frühförderinnen weisen auch auf das teilweise hohe Ausmaß an Belastungsfaktoren des Alltags mit einem beeinträchtigten Kind hin, erschwert durch individuelle Lebens- oder Fluchtgeschichten und eventuelle Sprachbarrieren, die die

Kapazitäten der Eltern für Überlegungen oder Gespräche zum Thema Mediennutzung massiv einschränken können. Eine besonders auffällige Rolle des Smartphones hat das Smartphone speziell während der ersten Hausbesuche zu Betreuungsbeginn und im Gruppenangebot des Spielkreises. Die Nervosität aller Familienmitglieder vor dem ersten Hausbesuch, die mögliche Angst vor etwas Unbekanntem oder Ungewissen wird in den Familien oft gleichsam einer medialen Knautschzone zur Abfederung der von intensiven Gefühlen und Emotionen begleiteten „neuen“ Situation sichtbar. Das Gruppenangebot des Spielkreises – und auch hier speziell die ersten Besuche – versetzen die Familien dem Eindruck der Interviewpartnerinnen nach oft in Stresssituationen. Unsicherheiten einerseits bezüglich des eigenen Verhaltens gegenüber den anderen Elternteilen, andererseits bezüglich der eigenen und anderen Reaktionen auf die Krankheitsbilder der Kinder werden durch ein Versinken der elterlichen Aufmerksamkeit in den Touchscreen aushaltbar gemacht.

Was den kindlichen Medienkonsum während der Frühfördereinheit betrifft, so wird in zwei Gesprächen von der Überzeugung der Eltern berichtet, die Kinder würden durch Youtube-Lernvideos in ihrer Sprachkompetenz gefördert. Es erfüllt die Eltern mit Stolz, wenn die Kinder beispielsweise das ABC-Lied in englischer Sprache singen oder die englischen Wörter für die Farben nachsingen. Beide Gesprächspartnerinnen empfinden die Präsentationen der erworbenen Kompetenzen der Kinder eher als paradox und deuten dies als eine mögliche Abwehr oder Überlagerung des Blickes auf eine kognitive Beeinträchtigung oder Sprachentwicklungsstörung. Das Einführen von Regulativen oder Grenzen für die kindliche Mediennutzung beschreiben alle Gesprächspartnerinnen als äußerst schwer aushaltbar für die Eltern. Wird die Auseinandersetzung mit dem Kind aufgrund einer Sperrzeit des Smartphones zu emotional, können die Eltern die verantwortete Schuld<sup>25</sup> der Kränkung nicht lange auf sich nehmen und vermeiden die Eskalation, indem sie den Kindern das Gerät zugestehen. Auch an dieser Stelle werden autistische Kinder genannt, die aufgrund ihrer besonderen Vehemenz und emotionalen Aufgeladenheit beim Verlangen nach dem Smartphone oft aggressive Gefühle der Eltern mit sich ziehen. Angst vor eigenen, elterlichen Impulsdurchbrüchen veranlasst Eltern manchmal zum Zugeständnis eines uneingeschränkten Zugangs zu Touchscreen-Medien. Frau C sieht an dieser Stelle das Handy lediglich als Instrument des Machtspiels und ortet das Problem eher grundsätzlich in der fehlenden, elterlichen Kompetenz des Aushaltens.

---

<sup>25</sup> Verantwortete Schuld ist ein Konzept von Helmut Figdor, welches eine elterliche Haltung bezeichnet, die die Entwicklungsbedürfnisse des Kindes wahrnimmt und dennoch unvermeidliche Frustrationen der Alltagsbedürfnisse verantworten kann

Die Reflexionen über den Umgang mit Medienkonsum in der Frühförderung berufen sich auf äußerst diverse Denkrichtungen. Einerseits wird gesprochen von einer Themenvermeidung seitens der Frühförderinnen aus Rücksicht auf die vielen Belastungsfaktoren, denen manche Familien bereits ausgesetzt sind. Frau A drückt zum Beispiel ihre Verwunderung aus, dass es manchmal trotz – oder vielleicht auch aufgrund – gleichzeitiger Medienbeschallung zu emotional tiefgreifenden Gesprächen kommt. Speziell im Zusammenhang mit einem elterlichen Fördergedanken beim Angebot von Youtube-Lernvideos erschwert das Auseinanderklaffen des Situationsverständnisses den Umgang in den Familien. Die Frühförderinnen sind darauf bedacht, Kränkungen in Richtung der Eltern zu vermeiden. Gleichzeitig bringt sie ein Wegsehen oder unkommentiertes Stehen-Lassen in einen Gewissenskonflikt, was die Situation höchst komplex macht, da viele Faktoren bedacht und berücksichtigt werden wollen. Eine der Gesprächspartnerinnen äußert eine gewisse Ermüdung gegenüber dem Thema Medienkonsum, weil sie den Eindruck hat, sämtliche Versuche, Überlegungen, Interventionen oder Beratungen gingen ins Leere und zögen keine Veränderungen nach sich. Auch die in Seminaren kolportierten Altersbegrenzungen und Zeitlimits hält sie aufgrund ihrer täglichen Erlebnisse in den Familien für unrealistisch und nicht haltbar. Eine Flucht nach vorne wagt eine befragte Frühförderin, die betont, sich mit ihren begrenzten Möglichkeiten abgefunden zu haben. Sie habe erkannt, dass es ihr viel besser in der Familienarbeit geht, wenn sie keinen Versuch unternimmt, eine Veränderung hinsichtlich des Medienkonsums zu bewirken. Dabei zu bleiben, wer man ist, das anzubieten, was man anbieten kann und den Familien die Entscheidung zu überlassen, ob dies angenommen wird, nimmt für sie den Druck aus der Frühförderung und macht die wesentliche Aufgabe einer Frühförderin bewusst und sichtbar. Die Gesprächspartnerin ist überzeugt, dass ohne ein diesbezüglich kooperatives Verhalten der Eltern die Frühförderin keine Chance hat, Akzente zu setzen oder gar Veränderungen zu bewirken.

Von institutioneller Seite werden in allen Gesprächen die Fallbesprechung und die Supervision genannt, die als Ressource für die Reflexion zum Thema Medienverhalten in der Frühförderung genutzt werden können. Zwei befragte Personen geben an, dass diese Ressource im Falle von Auffälligkeiten, Dominanz oder Frustrationen gegenüber Medienverhalten in den Familien genutzt wird, um gemeinsame diesbezügliche Überlegungen anzustellen.

Die Bedeutung des Smartphones für die Beziehungsebene zu den Eltern wird von den Interviewpartnerinnen – besonders in der Phase der Beziehungsanbahnung – generell als die Repräsentation eines emotional notwendigen Sicherheitsabstandes zwischen Familie und Frühförderin ausgelegt. Je mehr man mit dem medienabsorbierten Elternteil identifiziert ist und in einem positiv besetzten Beziehungsverhältnis steht, desto individueller werden die eigenen

Einstellungen und Prinzipien gegenüber Medienhandeln überdacht und nach ganzheitlichem Blick auf das jeweilige Familiensystem adjustiert und toleranter gehandhabt. Vorschnelle Bewertungen versuchen alle drei zu vermeiden oder nur vorsichtig anzustellen. Grundsätzlich ordnen die Interviewpartnerinnen das Smartphone aufgrund der Einschränkung von Beziehungskanälen wie Blickkontakt, Kommunikation und Interaktion als Störfaktor für die Beziehungen ein. Lediglich ein kleiner Teil wird der Funktion des Smartphones als Anknüpfungspunkt, um ins Gespräch zu kommen, zugeschrieben. Zwei der Frühförderinnen sprechen auch von dem Gefühl einer Konkurrenz mit dem Gerät und dem Ringen um Kontakt zu irgendeinem Familienmitglied, das gerade nicht mit der Aufmerksamkeit an das Smartphone gebunden ist. Ein weiterer formulierter Zusammenhang zwischen Beziehung und Medienverhalten ist die Annahme, dass das elterliche Aushalten von kindlichem Ärger über eine zeitliche Reglementierung des Medienkonsums nach einem erfolgreichen Vertrauens- und Beziehungsaufbau mit der Frühförderin eher gelingen kann. Bringt man in der Familienarbeit das Thema zu schnell zur Sprache – zu schnell im Sinne von: bevor die Familie Vertrauen gewonnen hat – stoße man beim Thema Medienkonsum eher auf Widerstand oder Ignoranz. Was den kindlichen Umgang mit dem Smartphone betrifft, fallen in den Gesprächen zum einen die Attribute ablenkend, destruktiv und fixiert. Eine Gesprächspartnerin beschreibt, dass sich die Beziehung zu einer medienintensiven Familie erst entspannt hätte, nachdem sie für sich beschlossen habe, den Arbeitsauftrag darauf zu fokussieren, was sie als Frühförderin an Beziehung und Interaktion anbieten kann und die Entscheidung, ob und wieviel davon angenommen wird, der Familie überlässt. Andererseits werden Kinder erlebt, die vermutlich aufgrund einer medialen Übersättigung im Familienalltag die Beziehungs- und Interaktionsangebote der Frühförderin freudig aufgreifen und annehmen. Selbst der im selben Raum weiterlaufende Fernseher zieht in solchen Fällen die kindliche Aufmerksamkeit nicht vom gemeinsamen Spiel ab. Die Schilderungen erwecken den Eindruck, mediale Übersättigung mache beziehungshungrig und „immun“ gegen die Faszination für digitale Medien. Sehr positiv für die familiären Beziehungsmomente schildern Frühförderinnen die Videoanrufe von Familienmitgliedern, die – manchmal auch bei aufgrund ihrer Entwicklungsstörung kontaktvermeidenden Kindern – freudige Reaktionen hervorrufen, die anschließend Gespräche zwischen Frühförderin und Eltern über das Beziehungsverhalten oder Gefühle und Emotionen der Kinder einleiten. Wiederum werden beim Thema Smartphone und Beziehung autistische Kinder als besonders auffällig geschildert. Durch ein gemeinsames Betrachten von Video-Sequenzen, sozusagen mit gemeinsamer Blickrichtung anstatt eines Blickkontaktes, erlauben manchmal sogar kontaktvermeidende Kinder Körperkontakt. Dieses miteinander gerichtete Interesse auf den Bildschirm mit Körperkontakt und – zwar oft nonverbalen jedoch lustvollem – Austausch über das Gesehene wird in manchen Situationen als

beziehungsintensiver wahrgenommen, als die oft ermüdenden, unzähligen Versuche der Kontaktaufnahme zu einem autistischen Kind auf analog-spielerischem Weg.

### **4.5.3 Kategorie 3: Professionelles Selbstbild**

In dieser Kategorie wird die professionelle Haltung zum Medienkonsum dargelegt, die Frühförderinnen gegenüber den Familien in ihrer täglichen Arbeit einnehmen. Die Kategorie des „Professionellen Selbstbildes“ soll für die Beleuchtung des dritten Teils der Forschungsfrage dienlich sein, nämlich der Frage nach den Herausforderungen und Möglichkeiten des Medienkonsums für die Beziehungsarbeit. Es soll an dieser Stelle eine Basis für die in Kategorie 4 herausgearbeiteten Handlungsstrategien geschaffen werden.

#### *a Subkategorie 3.1: Haltung*

Im Unterschied zu den persönlichen Einstellungen wird in vorliegender Arbeit davon ausgegangen, dass in den Familien bestimmte pädagogisch orientierte „dienstliche“ Haltungen zum kindlichen Medienkonsum gegenüber den Familien eingenommen werden, die sich nicht zwingend hundertprozentig mit der persönlichen Einstellung decken müssen. Diese Subkategorie gibt Aussagen von Frühförderinnen wieder, wie sie sich zu diesem Thema in den Familien äußern oder welche Grundsätze sie in den Familien zu repräsentieren versuchen.

#### **Interview A**

Frau A deklariert für die Familien eine ganz klare Position zum kindlichen Medienkonsum, und zwar lautet diese, „am liebsten gar nicht für die Kinder“ (A11/465). Als grundsätzliche Haltung gegenüber den Familien sind für Frau A die Faktoren Zeit und Inhalt von Bedeutung. Sie ist der Meinung, Eltern sollten sich ein Zeitlimit überlegen und unbedingt genau im Auge behalten, was die Kinder schauen sowie vorzugsweise mit dem Kind gemeinsam die Medienzeit verbringen. „Diese Sachen, die hab ich so klar in mir“ (A11/484).

#### **Interview B**

Der Grundsatz, den Frau B in die Familien zu transportieren versucht, ist, dass Kinder in den ersten drei Lebensjahren kein Handy brauchen. Frau B weist darauf hin, dass sie nun bewusst drei Jahre als Grenze nennt – obwohl sie an anderer Stelle von zwei Jahren spricht – weil sie weiß, dass die meisten bereits mit einem Jahr beginnen, um so eventuell die Schwelle für den realen Einstieg in den Medienkonsum altersmäßig etwas hinaufzukurbeln. „Also, die ersten drei Jahre, das ist mir klar, die brauchen das wirklich nicht, und, brauchen tun sie es gar nicht“ (B12/536-537). Frau B

wertet das Smartphone grundsätzlich als ein praktisches und aktuell sehr präsent Medium, „nach dem die Kinder sehr gierig werden, wenn sie es nicht kriegen“ (B12/541-542). Sie ist jedoch der Überzeugung, dass es – ab dem genannten Alterslimit – langsam, gezielt und mit wirklich adäquaten kleinen Filmchen oder Spielchen beginnen soll. Ein wachsames Auge auf die Reaktionen der Kinder soll ihrem Verständnis nach beibehalten werden, bestenfalls in Form einer gemeinsamen Beschäftigung mit dem Medium. „Weil alles mit dem Zeigefinger, das wissen wir ja in der Frühförderung, dass das keinen Sinn hat“ (B14/574-475). Sehr kritisch wertet Frau B die oft erlebte Omnipräsenz des Gerätes für die Eltern, wodurch die Zeitlimits schwierig zu vereinbaren und zu halten sind. Besonders im Umgang mit autistischen Kindern sieht sie eine klare Strukturierung von „Handyzeiten“ als eine unbedingt notwendige Basis für eine Reduktion der Konflikte rund um das Smartphone. „Nicht einfach, das liegt da, er sucht es, er fingert da bei der Mutter überall herum, dann hat er es in der Hand, dann hüpfert er damit weg, verlegenes Lächeln, hahaha, so nicht“ (B6/232-234). Eine klare Vereinbarung würde sich Frau B auch für die Frühfördereinheit wünschen. Konkret formuliert sie den Plan, dass die Eltern vor dem Eintreffen der Frühförderin bereits klarstellen und mit dem Kind vereinbaren, dass das Handy jetzt keinen Platz hat. Bestenfalls sollte dies so von den Eltern kommuniziert werden, dass die Frühförderin nicht mit dem Makel in ein Beziehungsangebot einsteigen muss, dass sie diejenige ist, wegen der dem Kind jetzt – womöglich schon seit Tagesbeginn – das Handy verwehrt wird. Eine sehr klare Haltung vertritt Frau B in Bezug auf die Notwendigkeit von Aufklärung in den Familien über Gefahren von und Trugschlüsse aus digitalen Medien. Sie erzählt von einer Mutter, die über Einschlafschwierigkeiten ihres Sohnes berichtet, den Frau B sehr häufig vor nicht altersgerechten Inhalten von Youtube-Videos beobachten kann. An dieser Stelle betont Frau B gegenüber der Familie unmissverständlich, dass sie einen Zusammenhang zwischen den Einschlafstörungen und dem inadäquaten Medienkonsum vermutet. Der Versuch, die Eltern auf den Trugschluss hinzuweisen, dass ihre Kinder mit Youtube-Videos sprechen lernen, erweist sich laut Frau B oft als kompliziert. Der Stolz der Eltern über den sichtbaren Gegenbeweis – nämlich das kindliche Nachsingen des Alphabets oder der Zahlen – überlagert die Sichtweisen der Frühförderinnen über das bedeutungs- und zusammenhangslose Nachahmen von Lauten.

### **Interview C**

Wenn Eltern Frau C um eine Empfehlung bezüglich des Medienkonsums ihrer betreuten Kinder gefragt wird, so würde ihre Antwort lauten: „gar nicht“ (C9/389). Frau C erklärt, dass ihre Haltung gegenüber dem Smartphone in den Familien ihrer Haltung gegenüber den Machtspielen zwischen Kindern und Erwachsenen entspricht. Geht es um Macht und um das Handy, dann „kann ich nur anbieten, dass wenn ich da bin, wir gemeinsam versuchen, es weg zu tun“ (C9/394-395). Frau C ist der Überzeugung, dass die Mütter aushalten lernen müssen, dass ihr Kind weint und erleben

müssen, dass man ohne Gefahr oder Risiko *Nein* sagen kann. Beim Thema der elterlichen Kompetenz der Grenzsetzung sieht Frau C ihre Unterstützungsmöglichkeiten. Fokussiert man den Blick auf das Smartphone, so ist es ihr Anspruch an sich selbst, weder den Eltern irgendetwas zu verbieten, noch zu bewerten und „auf keinen Fall zu urteilen“ (C7/286).

„Meistens ist ja das Handy da nur ein – ahm – wie sagt man – ein – ja da geht es um dieses Machtspiel, aber ist halt nur ein Stellvertreter für dieses Machtspiel, ja, und dann denk ich mir, es geht mir ums Machtspiel und nicht um das Handy. Und es geht darum ein Nein lernen zu akzeptieren. (C9/373-376)

Die Haltung von Frau C kann demnach so zusammengefasst werden: Wenn das Kind ein Nein gut akzeptieren und die Mutter es aushalten kann, dann wird das Smartphone kein Thema sein. „Entweder es ist ein Thema, aber dann ist es als großes Ganzes ein Thema, oder es ist gar kein Thema“ (C10/422-426). Eine begrüßende Haltung zeigt Frau C gegenüber der Möglichkeit, über die von den Eltern gezeigten Videoaufnahmen des Kindes aufschlussreiche und für die Frühförderin interessante Beobachtungen generieren zu können, wie sich Kinder in anderen Situationen oder Umgebungen verhalten. Dabei erinnert sie sich an eine Mutter, der in Therapiesituationen für manche von ihr beschriebene Kompetenzen ihres Sohnes kein Glauben geschenkt wurde und sie diese dann mit einer Videoaufnahme untermauern konnte. „Und es ist für sie halt einfach so bestärkend zu zeigen – ich hab nicht gelogen, es stimmt“ (C3/111-112).

#### *b Subkategorie 3.2: (Un)sicherheiten*

In vorliegender Subkategorie werden aus den drei Interviews mit Frühförderinnen Aussagen und Erzählungen gefiltert, die auf Sicherheiten und Unsicherheiten in der eigenen inhaltlichen Positionierung schließen lassen. Thematisch wird dieser Abschnitt ebenfalls für das Verständnis der in Kategorie 4 dargestellten Vorgehensweisen als aufschlussreich erachtet.

#### **Interview A**

Die Frage nach empfundenen Unsicherheiten führt die Gedanken von Frau A auf den Betreuungsbeginn der Frühförderung. Ist die Rolle der Medien oder der Medienkonsum während der ersten Hausbesuche sehr auffällig, dann „weiß ich manchmal selber noch nicht, wie ich das--lösen oder ansprechen---soll (A1/33). Sie beobachtet die Situation eine Zeit lang und wartet den passenden Moment für die Thematisierung von auffälligen Beobachtungen ab. Manchmal fühlt sich Frau A auch überrumpelt von der Konfrontation mit dem Smartphone. Sie erzählt von einer Familie, in der vom Kind während der Frühfördereinheit ein ständiges Hin- und Hertelefonieren mit dem Vater gewünscht wird. Die Mutter lässt dies immer wieder zu, „und dann hab ich aber

schon den Hörer in der Hand gehabt und hab auch nicht genau gewusst, was ich jetzt eigentlich reden soll. Also das war---ja---“ (A2/52-53). Frau A denkt weiter laut nach über einige Situationen, in denen ihr ein Medienverhalten negativ auffällt, sie dies jedoch aus einer inneren Barriere heraus nicht ansprechen kann. Die direkte Frage nach Unsicherheiten beantwortet Frau A mit entschlossenem Ton: „Also, ich fühle mich eigentlich sehr sicher in dem, was ich den Familien sage [...] oder auch nicht sage, je nachdem“ (A11/479-484).

### **Interview B**

Bei dem Gedanken an Unsicherheiten formuliert Frau B sehr betont diese „UNGLAUBLICHE Anziehung“ (B6/238) des Smartphones oder Tablets, was sie in ihrem professionellen Auftreten immer wieder verunsichert und etwas ratlos macht. Frau B meint, sie sei grundsätzlich ein Mensch, der sich schwer tut, Dinge ganz klar anzusprechen und dies auch so gut wie nie macht. Eine möglicherweise dem zugrundeliegende Erklärung könnte die Sorge sein, sich seitens der Familie großen Unmut oder Unverständnis zuzuziehen, wenn man die Frühfördereinheit „zur handyfreien Zone erklärt [lacht laut auf] so ungefähr“ (B7/317). Außerdem – so Frau B weiter – möchte man ja auch seitens des Kindes nicht in der Form in Zusammenhang gebracht werden, dass „wenn die Frau kommt, dann wird mir das Schönste entzogen, oder ja, oder das, was mir halt gerade so wichtig ist oder wo ich mich gerade so intensiv rein...“ (B8/350-353). Selbst die Situationen, die Frau B ihrer Meinung nach sehr klar vertritt, wie zum Beispiel die Scheinerfolge von Youtube-Videos für den Spracherwerb, stoßen oft auf ungläubige, starke Zweifel ausdrückende Reaktionen seitens der Eltern, wie „jaaaaa, eeeeeh, das sagt eh jeder, aber sie spricht ja jetzt, sie kann ja jetzt die Farben“ (B10/458-459). Eltern fühlen sich damit bestätigt in ihrer Annahme des förderlichen Effekts der digitalen Medien. Eine weitere Reaktion der Familien auf eine klar formulierte Position der Frühförderin, die Frau B als sehr unzufriedenstellend und verunsichernd empfindet, ist das Auferlegen von Handy- oder Tabletverboten. Frau B meint, sie wisse als Frühförderin, dass diese Zeigefingerpädagogik weder eine zielführende noch eine nachhaltige Sanktion sei. Die Eltern sind oft in dem Glauben, dadurch den Anforderungen der Frühförderin Genüge zu tun: „ja, ‚er kriegt jetzt eh Tablet-Verbot‘, aber das ---das ist ja ein -- dann schaut er halt einmal einen Tag nicht und dann geht’s wieder weiter“(B11/485-486).

### **Interview C**

Frau C verspürt grundsätzlich keine Unsicherheiten im Umgang mit auffälligem Medienverhalten, sondern positioniert sich diesbezüglich in den Familien sehr klar und eindeutig: „Entweder es reicht, dass ich komme, oder---nein -- da bemühe ich mich nicht, das ist jetzt nicht -- da kann ich nur verlieren“(C5/206). Die Vorstellung, als Frühförderin mit einem Kind wegen des Handys ins Gerangel zu kommen, woraufhin dieses dann eventuell zu weinen oder schreien beginnt und die

Eltern dann trotz des Versuchs der Frühförderin nachgeben, weil sie es nicht aushalten, führt Frau C zu zuvor geschilderter, klarer Positionierung. Bis vor kurzen Frau B hätte sich nicht gedacht, dass sie manchmal aus individuell für eine bestimmte Familiensituation angestellten Überlegungen von ihrem Prinzip abweichen und auffälliges Medienverhalten zulassen könnte. In diesem Fall ist es Frau C ein großes Anliegen, den Kolleginnen der Fallbesprechung mitzuteilen, warum sie in Ausnahmefällen das Handy während der Frühfördereinheit akzeptiert, „weil was macht das sonst für ein Bild, auch auf mich natürlich, ja, ich finde es braucht schon die Erklärung“ (C1/44-46).

### *c Subkategorie 3.3: Berufsverständnis*

An dieser Stelle wird die individuelle Auslegung der befragten Frühförderinnen skizziert, ob der Arbeitsbereich der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung einen Beitrag zur Sensibilisierung für das Thema Medienkonsum leisten soll. Die aus dieser Subkategorie generierten Informationen dienen ebenfalls als Basis für das Verständnis der in Kategorie 4 abgebildeten Handlungsstrategien.

#### **Interview A**

Frau A sieht ihre konkrete Aufgabe bezüglich des Medienkonsums darin, Familien darauf hinzuweisen, wenn sie sich in ihrer Arbeit als Frühförderin durch Medien gestört fühlt. Ansonsten fasst sie das Thema Medienkonsum nicht zwingend als Teil ihrer Aufgabe auf. Sehr wohl würde sie es jedoch als ihre berufliche Verpflichtung sehen, Handlungen zu setzen, wenn sie sich große Sorgen über das Medienverhalten in einer Familie machen würde.

#### **Interview B**

Frau B ist der Ansicht, dass die Mobile Frühförderung durchaus einen Beitrag zur Sensibilisierung für die Problematik des Medienkonsums in den Familien leisten soll. Sie fügt hinzu, dass sie die neuen Medien nicht grundsätzlich „verteufeln“ (B14/603) möchte, da sie in Seminaren schon Programme kennengelernt hat, mit denen das Tablet im Behindertenbereich gut eingesetzt werden kann, speziell im Bereich der Kommunikation, für „Kinder, die sich nicht gut ausdrücken können, auch für Autisten“ (B14/604-605).

#### **Interview C**

Frau C beantwortet die Frage, ob sie einen Beitrag zur Sensibilisierung des Themas Medienkonsum in den Familien als Teil ihres beruflichen Selbstverständnisses sieht, sehr entschlossen mit „Ja“ (C10/446). Sie verweist in diesem Zusammenhang auf ihre empfundene

Verpflichtung zum Hinweis auf den Datenschutz, wenn zum Beispiel im Spielkreis Fotos oder Videos gemacht werden.

*d Subkategorie 3.4: Unterstützung*

Hier werden sämtliche Aussagen von den Gesprächspartnerinnen wiedergegeben, die einen Bedarf an jeglicher Form von Unterstützung, wie beispielsweise Beratung, Fortbildung etc., für die Familienarbeit zum Thema Medienkonsum betreffen.

**Interview A**

Der Bedarf an Unterstützung war bis zum Moment der Fragestellung im Zuge des Interviews für Frau A noch keine Überlegung. Sie hat auch aktuell nicht das Gefühl, Unterstützung von außen zu benötigen. Sie äußert lediglich das Bedürfnis, im Zuge der Intervention oder in der Fallbesprechung das Thema Medienkonsum wieder aufleben zu lassen und öfter darüber zu sprechen, „das wäre schon wieder einmal fein---ja---“ (A12/515).

**Interview B**

Frau B würde eine große Unterstützung für die Familienarbeit darin sehen, wenn Aufklärung zum Thema Medienkonsum viel mehr Präsenz in der Gesellschaft einnehmen würde. Zum Beispiel „im Warteraum vom ZEF<sup>26</sup>, wo so aufklärend steht, Fernsehen hilft nicht ihrem Kind, Deutsch zu lernen“ (B13/566-567). Wenn immer wieder Informationen transportiert werden, die „dieses Trugbild, dass das jetzt toll ist für die Kleinen und ihnen hilft, dass man zumindest diese Meinung auch immer wieder richtigstellt“ (B13/569-571). Frau B gibt zwar zu bedenken, dass diese „Mühlen so langsam mahlen“ (B13/567-568), aber dennoch würde sie die Hoffnung haben, dass „das immer mehr bekannt wird, dass das schlecht ist, dass sich so langsam ein Gewissen aufbaut, genauso wie man jetzt wie das Rauchen und Mitrauchen auch für Kinder, das ist jetzt auch schon sehr verbreitet und gelandet und wird Gott sei Dank immer weniger. (B13/575-578) Als wenig unterstützend, wenn nicht kontraproduktiv, erlebt Frau B es, wenn Ärzte mit dem Zeigefinger darauf hinweisen, wie schlecht das für das jeweilige Kind sei.

---

<sup>26</sup> Abk. f. Zentrum für Entwicklungsförderung

## **Interview C**

Frau C fehlt zur gestellten Frage die Idee, wer oder was zum Thema Medienkonsum unterstützend beitragen könnte. Nach einer kurzen Nachdenkpause stellt sie jedoch klar, dass sie aufgrund der sehr individuell dem jeweiligen Familiensystem angepassten Herangehensweise lieber bei ihren eigenen, unabhängigen Überlegungen bleiben möchte.

### **Generalisierende Analyse der Kategorie 3: Professionelles Selbstbild**

Die professionelle Haltung der Interviewpartnerinnen drückt sich mehrheitlich in der klaren Notwendigkeit von zeitlichen und inhaltlichen Limitierungen und der diesbezüglichen Aufsicht aus. Ein langsames, gemeinschaftliches Einführen von digitalen Medien mit hoher Aufmerksamkeit auf die kindlichen Reaktionen wird als wünschenswertes Einstiegsszenario gesehen. Die Kluft zwischen dem empfohlenen Einstiegsalter und dem im Familienalltag beobachteten Einstiegsalter ist laut den Gesprächspartnerinnen groß. Eine daraus respondierende Idee findet ihre Formulierung im Hinaufsetzen des empfohlenen Alters, um die Schwelle des Einstiegsalters für die Eltern zu erhöhen. Besonders für autistische Kinder, jedoch auch generell gesehen, wird eine klare Strukturierung von und klare Vereinbarungen über Handyzeiten als Basis für adäquaten Medienkonsum und Reduktion der innerfamiliären Konflikte rund um das Gerät angesehen. Die Gesprächspartnerinnen wünschen sich eine kooperative Haltung der Eltern und eine klare Vereinbarung für die Frühfördereinheit, welche von den Eltern vor dem Eintreffen der Frühförderin mit dem Kind vereinbart und angebahnt wird. Diese Vorgabe spiegelt sich zu ihrem Bedauern oft nicht in der Realität wider. Bedeutsam erscheint an dieser Stelle die von einer Interviewpartnerin erwähnte Haltung gegenüber der Notwendigkeit der Aufklärung in den Familien. Einerseits hält sie es für bedeutsam, die Familien über die Gefahren der oft unzensurierten Inhalte in digitalen Medien aufzuklären. Konkret erinnert sie sich an Einschlafstörungen eines sehr sensiblen und ängstlichen Jungen, welche die Frühförderin unter anderem auf den Konsum von nicht altersadäquaten Youtube-Videos zurückführt. Andererseits wird der Aufklärungsarbeit über den – von Frühförderinnen erachteten - Trugschluss vom kindlichen Spracherwerb durch Youtube-Lernvideos große Bedeutung und Notwendigkeit beigemessen. Eine übergeordnete Haltung zum Thema kindlicher Medienkonsum zeigt eine Gesprächspartnerin, die das Smartphone als Repräsentant der Grundproblematik der innerfamiliären Machtspiele ortet. Ihrer Ansicht nach kann – wenn überhaupt – über den Umweg des gemeinsamen Übens von Nein sagen im Sinne der verantworteten Schuld und über das Aushalten von kindlichen Protesten in positiver Weise auf das Medienverhalten Einfluss genommen werden. Eine begrüßende Haltung von Frühförderinnen gegenüber den neuen Medien zeigt sich gegenüber Videoaufnahmen des Kindes, da diese der Frühförderin die

Möglichkeit eröffnen, einen umfassenderen Gesamteindruck des Kindes zu gewinnen, als es die Beobachtungen ausschließlich im häuslichen Umfeld und in gewohnter Umgebung zulassen.

Die direkte Frage nach Unsicherheiten in der eigenen Positionierung zu Medienkonsum in der Frühfördereinheit wird mehrheitlich mit *Nein* beantwortet. Die in Kategorie 2.1 beschriebene emotionale Dichte im Erleben eines Neubeginns wird von Frühförderinnen als heikler und sensibler Zeitpunkt wahrgenommen, der sie in einer klaren verbalen Positionierung zu auffälligem Medienverhalten in den Familien hemmt. Gleichmaßen verursachen plötzliche, unerwartete Konfrontationen wie zum Beispiel das Übergeben eines innerfamiliären Telefonates, das man eigentlich nicht führen möchte, zu Verunsicherungen. In manche Situationen herrscht seitens der Frühförderinnen Unklarheit darüber, warum man in einem Moment nicht ansprechen kann, dass man etwas nicht gut findet. Eine der Gesprächspartnerinnen scheut grundsätzlich ein klares Aussprechen von Positionen, die konträr zur familiären Handhabung sind – einerseits aus Sorge vor Unmut und Unverständnis der Familie, andererseits aus Bedenken, vom Kind mit dem negativen Stigma besetzt zu werden, diejenige zu sein, die die Beschäftigungserlaubnis mit dem Smartphone gefährdet. Als verunsichernd wird auch jene ungebremste Aufmerksamkeitsbindung dieser Geräte genannt, die Frühförderinnen oft chancenlos daneben stehen lässt. Klarstellungen der Positionen oder geäußerte Kritik der Frühförderinnen wird von den Eltern mit Verboten oder Ungläubigkeit, die mit (Schein)beweisen wie beispielsweise der erlernten Sprachkompetenz im Falle der so bewerteten „Lernvideos“ untermauert wird, respondiert. Eltern wollen vermutlich den Vorstellungen der Frühförderin entsprechen, reagieren dann aber in einer nicht als zielführend erachteten Weise und hinterlassen somit Verunsicherung bei den Frühförderinnen aufgrund ihrer ungewollt fehlleitenden Handhabung. Die Einsicht, dass man im Bemühen um eine Veränderung im Medienverhalten nur verlieren kann, führt eine Gesprächspartnerin zu einer relativ klaren, sicher wirkenden Position als Frühförderin, die sich in der Überzeugung manifestiert, dass das Interaktions- und Beziehungsangebot der Frühförderin ausreichend für ein gemeinsames Arbeiten sein muss. Reicht dies nicht aus, so sei dies eine Entscheidung der Familie, die diese mit allen Konsequenzen zu tragen habe. Dem fügt sie ein persönliches Anliegen hinzu, Abweichungen von ihren pädagogischen Prinzipien hinsichtlich ihrer Positionierung zu Medienkonsum in der Fallbesprechungsgruppe darzulegen und zu erklären, um kein verwerfliches Bild auf sich als Frühförderin zu lenken.

Die Frage nach dem beruflichen Selbstverständnis, ob die befragten Frühförderinnen es als einen Teil ihres Arbeitsbereiches sehen, zu einer Sensibilisierung für das Thema Medienkonsum in den Familien beizutragen, wird von allen Gesprächspartnerinnen mit *Ja* beantwortet. In einem Fall mit der Einschränkung, dass dies nur im Falle von besorgniserregenden Beobachtungen oder

Erlebnissen als berufliche Verpflichtung zu Überlegungen und/oder Interventionen angesehen wird. Als Teil der eigenen professionellen Verpflichtung wird auch der Hinweis an die Eltern gesehen, dass im Falle von Video- oder Fotoaufnahmen in Gruppenangeboten der Institution der Datenschutz zu respektieren sei. Im Zusammenhang mit dem Berufsverständnis und digitalen Medien werden auch die positiv besetzten Einsatzmöglichkeiten von Tablets im Behindertenbereich erwähnt; spezielle Programme zur Förderung von Kommunikation, auch speziell für Autisten, werden – bewusster Einsatz vorausgesetzt – als förderlich erachtet.

Die Erkundigung nach Unterstützungsbedarf für die Arbeit in den Familien zum Thema Medienkonsum wird von den Gesprächspartnerinnen in vielfältiger Weise aufgegriffen. Einerseits wird das Bedürfnis nach einem vertiefenden Aufgreifen des Forschungsgegenstandes in den Interventionen oder Teambesprechungen innerhalb der Institution kundgetan. Andererseits werden eigenverantwortliche Auseinandersetzungen mit dem Thema und auf eigenen Entscheidungen basierende Interventionsvarianten in den Familien bevorzugt. Als unterstützend und wünschenswert wird das Schaffen eines Bewusstseins in der Gesellschaft durch dichte Präsenz von Informationsträgern zum Thema Medienkonsum genannt, wie zum Beispiel Infoscreens, Broschüren, Plakate etc., in allen relevanten öffentlichen Räumen (Warteräumen von Kinderärzten, Entwicklungszentren etc.). So erhofft sich eine Gesprächspartnerin, zwar langsam, aber nachhaltig ein kollektives Gewissen aufzubauen, das im engeren Sinne die medienbezogene Familienarbeit der Frühförderinnen unterstützen oder erleichtern kann.

#### **4.5.4 Kategorie 4: Handlungsstrategien**

In vorliegender Kategorie wird herausgearbeitet, wie Frühförderinnen der Konfrontation mit Medienkonsum in der Frühfördereinheit auf der Handlungsebene begegnen. Welche Strategien entwickeln sie, um mit medienabsorbierten Personen in Kontakt zu treten und in Beziehung zu kommen? Wie werden die Verantwortlichkeiten für das Medienverhalten gesehen und in welcher Weise in und mit den Familien thematisiert? Die Erzählungen dieser Kategorie sollen einen Beitrag für die Beantwortung des dritten Gliedes der dieser Master Thesis zugrundeliegenden Forschungsfrage leisten.

##### *a Subkategorie 4.1: Reaktionen*

In dieser Subkategorie werden Reaktionen von Frühförderinnen auf die Konfrontation mit digitalen Medien während der Frühfördereinheit dargestellt. Die Schilderungen können sowohl den Medienkonsum der Kinder als auch der anwesenden Bezugspersonen betreffen.

## Interview A

Findet Frau A bei ihrer Ankunft in der Familie das Frühförderkind vor dem Tablet oder Smartphone, dann vereinbart sie mit dem Kind, dass die aktuelle Sequenz noch gemeinsam fertig angesehen wird und dann gemeinsam abgedreht wird. Laut Frau A funktioniert dies ohne großen Widerstand. Allerdings ist Frau A überzeugt, dass die kindliche Aufmerksamkeit ohne einen von außen gesetzten Ansporn trotz der Anwesenheit der Frühförderin auf das Gerät gerichtet bleiben würde. Frau A schildert einen Versuch, sich neben das Kind zu setzen und gleichermaßen in den Bildschirm zu starren, begleitet von der Hoffnung, die Wahrnehmung und Anerkennung ihrer Anwesenheit würde irgendwann einen Ausdruck in der Zuwendung der Aufmerksamkeit finden. Die Hoffnung wurde nicht bestätigt: „-- dann haben wir fast die ganze Einheit nur geschaut --- ich hab halt dann ein bisschen gesteuert, was wir schauen, weil ---“(A3/105-107). Die Frühförderin erklärt, die Situation bei mobilen Geräten wie Tablet oder Smartphone leichter zu bewältigen als bei einem laufenden Fernsehgerät.

„Bei einem Fernseher tu‘ ich mir immer schwerer, weil den müsste ich aktiv---also--da muss ich aufstehen, da brauche ich die Fernbedienung, das ist irgendwie anders als ein Handy, das ich einem Kind dann einfach nehmen kann und der Mutter zurückgeben kann. Ja, weil das mache ich schon manchmal oder auch das Tablet, das kann ich einfach auf die Seite räumen“ (A8/365-368).

Eine Aufforderung, das Gerät abzuschalten oder wegzuräumen, spricht Frau A nie aus, sondern sie bezieht sich in ihren Formulierungen meist auf die Einschränkung der eigenen Arbeit durch den Medienkonsum: „Was ich einfach schon manchmal gemacht habe, ist, dass ich gesagt habe: ‚ich bin total abgelenkt, ich muss immer wieder hinschauen‘“ (A7/309-310). Eine andere Variante ist der Hinweis auf die Einschränkung des kindlichen Spiels durch die Präsenz von digitalen Medien: „Mah, heute kann sich R. überhaupt nicht konzentrieren, er schaut ständig auf den Fernseher“ (A10/420-421).

Sind die anwesenden Eltern mit dem Smartphone beschäftigt, so lässt Frau A sie meist. Wenn es Themen mit den Eltern zu besprechen gibt, so versucht sie, durch direktes Ansprechen Aufmerksamkeit zu bekommen. Sie äußert ihr Bedauern darüber, dass manche Gespräche ihrer Einschätzung nach durch die Fokussierung auf die Geräte gar nicht entstehen können, lässt die mediale Zuwendung der Erwachsenen dennoch im Normalfall unkommentiert.

## **Interview B**

Frau B zeigt gegenüber dem Kind Interesse an den digitalen Inhalten – meist Youtube-Videos –, die es während ihrer Anwesenheit konsumiert. Sie erzählt von einem Kind, das sich stundenlang und ständig wiederholend auf dem Tablet Werbevideos zu Spielmaterialien wie Playdoh-Knete oder Holzobst-Schneiden angesehen hat. Frau B nimmt dies zum Anlass und bringt beim nächsten Hausbesuch exakt die Materialien aus dem Video mit. Die gemeinsame Spielsituation mit den Spielmaterialien, die das Kind ansonsten nur hinter dem flachen Monitor „vom Sehen“ kennt, schildert Frau B als emotional und taktil hochgradig erlebnisintensiv. Frau B bezeichnet dies als eine gelungene Überleitung vom digitalen Erleben zum analogen Spiel. Ihrer Wahrnehmung nach gelingt dies nur in sehr wenigen Fällen. Der Regelfall ist, – so Frau B – wenn das Kind das Smartphone in Händen hat, „dann kann ich mich noch mit der Mutter unterhalten, aber dann ist unsere Einheit erledigt“ (B9/413-414).

Elterliche Zuwendung zum Smartphone wird von Frau B als bedauerlich wahrgenommen, es werden Überlegungen zu den Gründen angestellt und im Team besprochen; aktive Reaktionen der Frühförderin gegenüber den Erwachsenen werden nicht gesetzt. „Ja, dann lasse ich sie. [...] dann habe ich sie einfach dann einmal gelassen“ (B11/492-494). Die unmittelbare Reaktion ist demnach ein irritiertes Wahrnehmen und Akzeptieren des elterlichen Verhaltens. Wendet ein Kind sich ständig vom gemeinsamen Spiel ab und der am Smartphone beschäftigten Mutter zu, dann folgt Frau B dem Kind und versucht, sich in die Situation einzubringen, indem sie beispielsweise nachfragt, was gerade am Smartphone so interessant ist für das Kind, oder für die Mutter. In manchen Situationen versucht Frau B mit einer medienfokussierten Mutter in Kontakt zu kommen, indem sie lockende Gespräche mit den Kindern führt oder Fragen über die Kinder stellt. „Ich hab mit den Kindern ein bisschen geredet, nicht also, ein bisschen bei der Kleinen beim Kinderwagen, ein bisschen beim Größeren, so hin und her hab ich schon“ (B11/500-501). Sie berichtet von einem gemeinsamen Spielplatzbesuch, im Zuge dessen der ältere Sohn auf sämtliche Geräte klettert, während die Mutter auf der Bank sitzt und in ihr Smartphone starrt. Frau B fühlt sich dann aufgrund der mütterlichen Absenz bemüßigt, ein Auge auf den älteren Bruder zu haben und das Risiko seiner Kletteraktionen abzuwägen. „Und ich hab dann einfach noch ein bisschen geschaut, dass dieser Bub [lacht laut auf] --- aber der Bub war eh sehr geschickt und routiniert auf den Spielplatzgeräten“ (B2/79-81)

## **Interview C**

Frau C erzählt, dass es ihr einmal gelungen sei, eine Mutter weg vom Smartphone und hin in das gemeinsame Spiel zu holen. Das für Frau C erschütternde Resultat war jedoch, dass sie nur noch mehr kämpft und mit dem Kind noch weniger spielen kann, weil die Mutter sich ihrer Empfindung

nach sehr destruktiv ins Spiel einbringt, indem sie mit ihrer Tochter um das Material zu rangeln beginnt oder die Art und Weise der Materialexploration ihrer Tochter nach Mutters Vorstellungen zu erfolgen hat. „Mein [sic!] Conclusio für mich ist irgendwann gewesen, okay, ich nehme mich zurück, ich nehme meine Anforderung zurück und es ist okay“ (C1/15-16). Frau C hat für sich ganz klar entschieden, das Thema Smartphone nicht in ihre Arbeit zu integrieren. Nimmt die Präsenz von digitalen Geräten zeitlich überhand, so beläuft sich ihre Reaktion auf „einer Mischung aus *es immer wieder zu sagen oder zu erklären*, und dass ich es dann auch vorzeige“ (C8/353-355). Sollte es zugunsten des Gerätes keine Bereitschaft geben, sich auf ein gemeinsames Spiel einzulassen, so leitet Frau C ein vorzeitiges Ende der Frühfördereinheit ein, indem sie gemeinsam mit dem Kind die Materialien einräumt und sich verabschiedet. Eine eindeutige Reaktion gegenüber Medien zeigt Frau C, indem sie die Eltern darauf aufmerksam macht, keine anderen Kinder im Zuge von Gruppenangeboten der Institution zu filmen.

#### *b Subkategorie 4.2: Kontaktversuche*

Vorliegende Subkategorie bildet sämtliche Erzählungen über Interaktionsversuche der Frühförderinnen ab, die zwecks Kontaktabbau oder Kontaktaufnahme zu medienabsorbierten Personen getätigt wurden.

#### **Interview A**

Mit dem Reizwort „Kontaktversuche“ verbindet Frau A unmittelbar ihr Dasein in Familien, wo sie – vermutlich aufgrund der derartigen medialen Übersättigung der Kinder – lediglich das mitgebrachte Material auspacken muss, um die Kontaktaufnahme zu starten, und die gesamte Frühfördereinheit lang mit den Kindern gemeinschaftlich spielt. Es gibt demnach Familien, in denen die Neugierde auf Spielmaterial und Interaktion Youtube und Co. in den Hintergrund rücken lässt – zumindest für die Dauer der Frühfördereinheit. „Wenn ich komme und Spielen anbiete, dann nutzen die [die Kinder, Anm. d. Verf.] das---ja---die sind von diesen Videos weg und sind bei mir, der D. wirklich eineinhalb Stunden“ (A4/171-173). Ist dies nicht der Fall, versucht Frau A gegebenenfalls einen Raumwechsel, um so den Fokus des Kindes auf sein Gegenüber und ein gemeinsames Tun zu fokussieren.

Als weniger positiv beschreibt Frau A erlebte Kontaktversuche gegenüber den Eltern, die sie wiederholt versucht, ins Geschehen zu integrieren. „Und ich habe dann schon immer wieder versucht, sie einzubinden, wenn der N. zum Beispiel ein Wort gesagt hat, das ich noch nie gehört

habe, dann hab ich sie wieder ein bisschen hergeholt. Das ist auch immer wieder ein bisschen gelungen, ja“ (A7/282-284).

### **Interview B**

Die Erinnerung an die Kontaktversuche zu Kindern vor dem Smartphone verbindet Frau B eher mit einem Gefühl der Resignation und des Scheiterns. Sämtliche Bemühungen und Überlegungen, welches Material das Kind begeistern könnte oder welche Beziehungsangebote reizvoll sein könnten, fallen in den wenigsten Fällen auf fruchtbaren Boden. Sie erinnert sich an eine Familie, die sich sogar aktiv mit der Bitte um Hilfe bei der Grenzsetzung für den Medienkonsum ihres Sohnes an die Frühförderin wandte. Der Versuch, ihn zu überreden oder zu animieren, das Handy wegzulegen und stattdessen gemeinsam zu spielen, „war eigentlich nicht möglich. Hat ihn komplett außer sich gebracht, völlig, wir haben einmal probiert, es ihm wegzunehmen, das war eine Eskalation, ein Schreien, das auch ich nicht mehr durchgehalten habe“ (B4/189-191). Allerdings gibt es auch wenige Fälle von Kindern, die die Angebote der Frühförderin aufgreifen und sich ins Spiel einlassen. Frau B betont an dieser Stelle abermals ihre erfolgreiche Kontaktabahnung zu einem Kind, welches sich tagaus, tagein Youtube-Videos über die Verwendungsmöglichkeiten von Spielmaterial wie Knete oder Holzobst ansieht. „Und das nächste Mal hab' ich dieses Obst -- eh ein Klassiker in der Frühförderung, nicht -- hab' ich dieses Obst mitgenommen und das war wirklich ein totaler AHA-Effekt für ihn, dass es das live gibt“ (B6/256-258). Auch die Knete bringt Frau B beim nächsten Hausbesuch mit und sieht es als Erfolg in vielerlei Hinsicht, einerseits im kontaktintensiven gemeinsamen Tun, andererseits im Sinne der Entwicklungsförderung:

„Ich finde, an dem sieht man sehr gut dieses, was für ein Unterschied ist, so ob ich mir das anschau, wie eine fremde Hand das formt, und ich hab nur diese glatte sterile Tablet-Fläche, wo ich mir das in Theorie reinsaugen kann. Und was für ein Unterschied es ist, wenn ich diese Masse habe und wenn ich da mit allen Fingern und Händen reingreife, ich kann riechen, ich kann ja sogar mal kosten, es klebt sich, ich kann da mit der ganzen Hand, was für ein Erlebnis das ist. Und dass ich auch selber was gestaltet habe, und dass das halt vielleicht doch nicht so einfach ist, wie das dort vorgezeigt wird und dass ich das üben muss, dass das nicht gleich funktioniert womöglich oder -- noch ganz andere Ideen, manche Kinder, da tut man vielleicht noch Wasser dazu, dann wird es wirklich ein Gatsch oder was auch immer“ (B7/281-292).

Beschäftigen sich oder interagieren anwesende Elternteile mit dem Smartphone, so versucht Frau B die Anmutung des Handys als „Privatzone“ zu überwinden und in einen Kontaktpunkt umzuwandeln, indem sie Fragen zu vernehmbaren Lautäußerungen der Mutter stellt, wie zum Beispiel „Ah, ist was Lustiges passiert?“ (B12/518). Unausblendbar geführte Telefonate neben der

Frühförderin nimmt Frau B zum Anlass, um nach der Familie zu fragen und so zu versuchen, dies für ein Gespräch zu nützen.

### **Interview C**

Frau C beschreibt Erfolgserlebnisse ihrer Kontaktversuche in einem hartnäckigen und wiederholenden Angebot von Material und Beziehung. „Einfach anzubieten, was ich anbieten kann“, (C5/201-202) ist für Frau C die persönlich bevorzugte Vorgehensweise, um einerseits die gemeinsamen Interaktionen zeitlich auszudehnen und andererseits entwicklungsfördernd arbeiten zu können. Konkret erzählt sie beim Reizwort *Kontaktversuche* von einem Mädchen, das zu Beginn der Betreuung zwar kurz Neugierde und Interesse am Angebot der Frühförderin zeigte, was jedoch schnell wieder beendet war. Das Smartphone war dann das eindeutige Signal für Frau C, dass das gemeinsame Spiel seitens des Kindes nun beendet ist. Die konstant wiederkehrenden Termine und die wöchentliche „Konfrontation“ mit Interaktionsangeboten der Frühförderin führen in dieser Familie zu einer grundsätzlichen Akzeptanz und längeren Beschäftigungszeit sowie einer Intensivierung der Beziehung mit dem Kind. „Mittlerweile spielt sie eine volle Stunde, also wir haben das wirklich ausgeweitet“ (C1/20-21).

#### *c Subkategorie 4.3: Problematisierung*

Die Subkategorie Problematisierung bringt einen Einblick darüber, ob und in welcher Weise das Thema Medienkonsum direkt in Gesprächen mit den Familien von Frühförderinnen thematisiert oder problematisiert wird. Für vorliegende Kategorie wird es nicht als relevant erachtet, ob das Gespräch von den Frühförderinnen oder von den Familien initiiert wird.

### **Interview A**

Grundsätzlich lässt sich Frau A mit der Thematisierung von Medienkonsum viel Zeit, da sie sich vor der Beurteilung der Mediensituation erst einen umfassenden Eindruck über den Familienalltag verschafft. Manchmal – so ihr Gefühl – übersieht sie dann den richtigen Zeitpunkt, um es anzusprechen. Wenn es zu einem diesbezüglichen Gespräch kommt, so betont Frau A, dass sie den Familien immer eingesteht, dass es schwierig ist, diesbezüglich eine Regelung mit den Kindern zu finden und Grenzen umzusetzen. Beratungen zur Notwendigkeit der Einhaltung eines Zeitlimits versteht Frau A als Basisinformation, die sie „fast immer“ (A11/486) in die Familien streut. Darüber hinausgehende Gespräche und Problematisierungen führt Frau A dann, wenn Medienkonsum als Störfaktor – entweder für die Frühförderin oder von den Eltern ausgehend – in Erscheinung tritt. All dem sei vorausgesetzt, dass die Sprachbarriere zwischen Frühförderin und

Familien dies zulässt. Frau A weist darauf hin, dass es in vielen Familien aufgrund der unterschiedlichen Sprachen äußerst kompliziert bis unmöglich ist, anstehende Themen inhaltlich verständlich zu machen, geschweige denn, diese zu besprechen oder zu diskutieren.

### **Interview B**

Gespräche und Problematisierungen zum Thema Medienkonsum werden von Frau B in erster Linie anlassbezogen geführt. Vorausgehende Beobachtungen und Überlegungen zum Thema werden dann im passenden Moment zur Sprache gebracht. Frau B verdeutlicht dies mit einem Beispiel aus einer Familie, in der ein sehr junges Kind viel Zeit vor – ihrer Einschätzung nach bedrohlichen – Youtube-Filmen verbringt worüber Frau B sich schon mehrfach Gedanken und Sorgen machte. Als eines Tages die Mutter über Einschlafschwierigkeiten dieses Kindes klagt, bringt Frau B es mit den inadäquaten Inhalten in Verbindung und macht dies gemeinsam mit der Mutter zum Thema: „Wenn die Mutter sagt, ahm, ja er hat so Alpträume und fürchtet sich vor Allem, dann sag ich, ja, also ich habe beobachtet, dass er wirklich Dinge schaut, wo ich denke, das ist für sein Alter nicht entsprechend und das ist irgendwie kein Wunder. Auf das sollte man schauen“ (B11/479-484).

Bitten die Eltern um Hilfe oder Rat bezüglich des Umgangs mit Medienkonsum, so bietet Frau B an, gemeinsam nach Möglichkeiten zu suchen, wie man Medienzeiten und -inhalte zu aller Zufriedenheit lösen könnte. Frau B hat den Eindruck, dass Eltern oft die Verantwortung auf die Kinder übertragen und entschuldigend einwerfen, dass die Kinder das Handy immer haben möchten und danach verlangen. Frau B sieht es in solchen Fällen als ihre Aufgabe, gemeinsam mit den Eltern das eigene Medienverhalten zu reflektieren und eventuell Rückschlüsse auf das kindliche Medienverhalten zu ziehen zu – was nicht immer gelingt: „Ich habe gesagt, vielleicht könnte man das Handy, wenn Sie immer auf das Handy schauen, dann sieht er es auch ständig. [...] sie hat gesagt, nein, sie wird oft von der Arbeit angerufen und sie muss da, also, sie hat auch immer Argumente gehabt, warum...“ (B5/213-218).

### **Interview C**

Eine aufrechte, stabile Beziehung zwischen der Frühförderin und der Familie ist für Frau C die Voraussetzung dafür, heikle Themen anzusprechen oder Akzente der Veränderung zu setzen. Frau C fokussiert daher zuerst darauf, mit der Mutter oder dem Vater in Beziehung zu kommen, und versucht erst dann, ihre Position gegenüber dem kindlichen Medienkonsum in den Familien zu thematisieren. Es ist Frau C ein großes Anliegen, den Eltern zu erklären, „dass sie es nicht verstecken sollen, sondern dass sie sagen sollen ‚Nein‘, weil ist es nicht das Handy, dann ist es das Glas, der Teller, das Geldbörse, die Naschereien, die Fernbedienung etc.“ (C10/415-417). Frau C

vermutet, dass die meisten Eltern über mögliche negative Auswirkungen informiert sind, jedoch nicht in der Lage sind, einen verantwortungsvollen Medienumgang angesichts kindlicher Proteste umzusetzen. „Und sie wissen es meistens, sagen ja, aber ist so schwierig, weint dann so viel, schaut so gerne“ (C9/381-382).

#### *d Subkategorie 4.4: Verantwortlichkeiten*

Aussagen zu Verantwortungszuschreibungen der Frühförderinnen zum Medienkonsum werden in vorliegender Kategorie zum Ausdruck gebracht. Es wird davon ausgegangen, dass die jeweilige Auffassung der Frühförderinnen über die Verantwortlichkeiten die Art und Weise der Handhabung von Medienverhalten in ihrer Anwesenheit maßgeblich beeinflusst und so einen Beitrag zur Beantwortung des dritten Gliedes der Forschungsfrage leisten kann.

#### **Interview A**

Frau A glaubt in manchen Familien wahrzunehmen, dass die Eltern es für die Zeit ihrer Anwesenheit als Aufgabe und Verantwortung der Frühförderin sehen, eine Lösung für den kindlichen Medienkonsum zu finden. Diese Gedanken kommen vor allem dann auf, wenn das Ringen um die Aufmerksamkeit des medienexponierten Kindes auf taube Ohren stößt und keine der anwesenden Bezugspersonen dazu Stellung nimmt oder sich zu einer Intervention bemüht fühlt. Frau A erlebt auch in manchen Familien, dass Väter öfter zum Touchscreen-Medium als kindliches Beschäftigungsinstrument greifen als Mütter. „Ich hab auch mit beiden Eltern oder mit der Mutter schon Frühförderung gemacht, da ist das nicht. Da ist das Tablet nicht das Thema, das ist dort ein reines Vaterthema sozusagen“ (A3/134-136).

#### **Interview B**

Frau B sieht die Verantwortlichkeit gegenüber dem kindlichen Medienkonsum vorrangig bei den Eltern. Familiäres Medienverhalten hängt laut Frau B in erster Linie davon ab, wie Eltern den Umgang mit Medien praktizieren und diese in die Familie einführen. Frau B interpretiert ein verlegenes Lächeln der Mutter in Richtung der Frühförderin als ein vorhandenes Bewusstsein für die eigene Verantwortung als Elternteil darüber, dass sie der kindlichen Empörung nicht mehr standhalten kann und das Smartphone widerwillig überlässt.

Frau B begegnet auch Situationen, in denen die Verantwortlichkeiten für das Kind aufgrund des elterlichen Medienkonsums für sie weder eindeutig zuordenbar noch ihrerseits mittragbar sind. „Es war eine frische, neue Situation am Spielplatz, ja, also das Mädchen im Kinderwagen, der Bub ist sofort überall raufgeklettert -- und sie setzt sich auf die Bank und schaut ins Handy, nicht, also“

(B2/77-79). Frau B befindet sich nun in einer ungeklärten Rolle, ob die Mutter sich bezüglich der Gefahrenabwehr oder Unterstützung auf den Spielgeräten auf Frau B verlässt, oder ob sie sich deshalb ihrer elterlichen Verantwortung entzieht und Zeit zum mentalen Abdriften ins Smartphone nimmt, weil sie von den eigenverantwortlichen Spielkompetenzen ihres Sohnes überzeugt ist.

### **Interview C**

Die Verantwortung für innerfamiliäres Medienverhalten im Allgemeinen und für den kindlichen Medienkonsum im Speziellen schreibt Frau C eindeutig den Eltern zu. Unklare Situationen ob der Verantwortlichkeiten – auch während ihrer Anwesenheit – gibt es bei Frau C nicht.

„In erster Linie, weil wenn die Eltern dem Kind das Handy überlassen, wird es schwierig. Ich brauche aus meiner Sicht einfach nur die Eltern. Es wird ihr Handy sein [lacht] ahm--- probiere ich es über die Eltern. Mit ihnen das zu besprechen, warum es mir wichtig wäre, dass das Handy jetzt wegkommt“ (C8/329-332).

Auf eine regulative Interaktion bezüglich des Medienkonsums mit dem Kind und somit eine indirekte Übernahme von diesbezüglicher Verantwortung lässt sich Frau C nicht ein. Sie ist der Überzeugung, ohne Eltern machen Interventionen bei inadäquatem Medienkonsum keinen Sinn.

### **Generalisierende Analyse der Kategorie 4: Handlungsstrategien**

Die Reaktionen auf die Konfrontation mit Medienkonsum während der Frühfördereinheit werden in sehr unterschiedlicher Weise dargestellt. Allen gemein ist die Ansicht, dass es einer gezielten Intervention bedarf, um mit einem Kind in Kontakt zu treten, dessen Aufmerksamkeit an ein digitales Gerät gebunden ist. Finden sich Frühförderinnen beim Eintreffen in der Familie einem mediengebundenen Kind gegenüber, so bedarf es der Ermutigung oder der Vorgabe seitens der Frühförderin für die Beendigung der Situation. Ein von einer Gesprächspartnerin durchgeführter Versuch, es dem Kind gleich zu tun und in den Bildschirm zu starren, in der Hoffnung, irgendwann aufmerksam wahrgenommen zu werden, endet in einer nahezu gesamten vor dem Gerät verbrachten Frühfördereinheit. Eine geschilderte Variante zur Überführung des Kindes in ein analoges Spiel, ist der Kompromiss des gemeinsamen Ansehens der aktuell laufenden digitalen Spiel- oder Filmsequenz mit anschließendem Weglegen des Gerätes. Eine als gelungen beschriebene Variante der Verknüpfung von digitalem und analogem Spiel findet ihren Ausdruck im Mitbringen der Materialien, die die beobachteten digital konsumierten Inhalte verkörpern. Im geschilderten Beispiel erscheint dies naheliegend, da das Kind von den flinken Händen begeistert war, welche in Youtube-Videos in Windeseile die tollsten Kreaturen herstellen konnten. Die tatsächliche Beschäftigung mit der von der Frühförderin zur Verfügung gestellten Knete, wird als

ein sinnliches und taktiles Erlebnis, verbunden mit korrigierenden Erfahrungen zur Selbstwirksamkeit erlebt. Frustrationen aufgrund der ablenkenden Wirkung von digitalen Geräten werden entweder durch die Übernahme der Verantwortung und das Eingeständnis, zu sehr von der eigenen Arbeit abgelenkt zu sein, abgeschwächt. Oder die Verantwortung wird an die Eltern übergeben, indem man ihnen mitteilt, dass das Kind sich nicht konzentrieren könne. Die latent mitschwingende Botschaft des konzentrationsmäßigen Unvermögens ihres Kindes aufgrund der Medienüberreizung veranlasst die Eltern manchmal zum Nachdenken über verantwortungsvollen Medienumgang.

Versinken Eltern in Anwesenheit der Frühförderin in die Bildschirme ihrer Smartphones, so wird dies von allen Gesprächspartnerinnen zwar als bedauerlich wahrgenommen, es werden auch Überlegungen dazu angestellt, jedoch bleibt dieses Verhalten weitgehend unkommentiert. Die vorwiegende Reaktion der Frühförderinnen auf elterlichen Medienkonsum lässt sich demnach beschreiben als ein Respektieren der elterlichen Abwehr, sich einer Situation mit voller Aufmerksamkeit auszusetzen. Die Interviewpartnerinnen schildern Versuche der Kontaktaufnahme entweder in Form von direkt ausgesprochenen Einladungen zum gemeinsamen Spiel, oder man versucht, die Aufmerksamkeit der Mutter zu gewinnen, indem Beobachtungen zu den Kindern hörbar verbalisiert werden, oder die Frühförderin hofft, ein Modell für zwischenmenschliche Beziehungs- und Interaktionsgestaltung für die Eltern repräsentieren zu können, das die Eltern für ihren eigenen Alltag mit dem Kind verwerten und in förderlicher Form integrieren können. Von einer Gesprächspartnerin wird eine – für Frühförderung zwar atypische und dennoch bezeichnende – Spielplatzsituation geschildert, in der seitens der Frühförderin ein aufgrund des Smartphone-Soges unzulänglicher Umgang mit der elterlichen Aufsichtspflicht beobachtet werden konnte. Das augenscheinliche Vertrauen der Mutter in die Kompetenzen ihres Sohnes, sämtliche Kletter- und Spielgeräte der Umgebung selbstständig und eigenverantwortlich handhaben zu können, bringt die Frühförderin in eine mitverantwortliche Situation, auf die sie im konkreten Fall mit verbalen Hinweisen auf ihre Einschätzung von Gefahrenquellen für die Kinder reagierte.

Die Bandbreite der geschilderten Kontaktversuche und damit verbundenen erlebten Erfolge und Misserfolge der Frühförderinnen ist weitläufig. Je medienübersättigter die Familien – insbesondere die Kinder – sind, desto weniger einfallsreich müssen die Kontaktversuche der Frühförderinnen ausfallen. Manchmal reicht es, das Material auszupacken und *einfach* da zu sein. Und manchmal reichen die schönsten und wohlüberlegtesten Materialien und gut durchdachte und abgestimmte Beziehungsangebote nicht aus, um erfolgreich in Kontakt zu kommen. Letzteres ist gefolgt von Erschöpfung, Frust und Resignation seitens der Frühförderin. Ein exemplarisches

Erfolgserebnis wurde von einer Gesprächspartnerin gut nachvollziehbar beschrieben: Durch das spielerische Aufgreifen von digitalen Inhalten in analoger Form konnte einerseits ein intensiver, verbindender Kontakt zwischen Frühförderin und Kind hergestellt werden und andererseits ein direkter Zusammenhang zwischen analogen Spiel- und Beziehungselementen und Entwicklungsförderung wahrgenommen werden. Eine weitere als erfolgreich bewertete Variante ist das konstante und wiederholende Angebot von Beziehung, Material und authentischem Interesse am gemeinsamen Tun, das nach mehr oder weniger langer Betreuungsperiode auf positiven Responns seitens der Kinder stößt. Eine Interviewpartnerin führt retrospektiv eine inhaltliche Vertiefung und zeitliche Ausdehnung des gemeinsamen Spiels eindeutig auf die wiederholende Konstanz im Angebot der Frühförderin zurück.

Mit an das Smartphone gebundenen Eltern versuchen Frühförderinnen Kontakt aufzunehmen, indem sie wiederholend auf Beobachtungen zum Kind hinweisen. Werden von Frühförderinnen Entwicklungsfortschritte wie beispielsweise ein neues Wort, eine neue Bewegung, Gestik oder Mimik wahrgenommen, so werden diese hörbar verbalisiert in der Hoffnung, die Aufmerksamkeit der Eltern für das aktuelle Geschehen zu gewinnen. Die Atmosphäre rund um eine Person, die mit einem Smartphone interagiert, wird von allen drei Gesprächspartnerinnen als ausschließlich empfunden. Um diese latent abweisende Botschaft zu unterwandern, versucht eine der Interviewpartnerinnen bewusst, diese als Anknüpfungspunkte zu nutzen. Durch gezieltes Nachfragen, was denn gerade lustig oder interessant etc. sei, nachdem man einen zuordenbaren Laut der Person wahrgenommen hat oder nach unignorierbaren Telefonaten nach dem Befinden der Familienmitglieder zu fragen kann das Kontakthindernis in die entgegengesetzte Richtung umleiten und für verbindende Gespräche genützt werden.

Die Zugänge der Frühförderinnen zur Problematisierung des Themas Medienkonsum in den Familien lassen zwei Kernpunkte erkennen, die von allen Gesprächspartnerinnen als wesentlich erachtet werden. Es ist dies einerseits das Entgegenbringen von Anerkennung gegenüber der hochkomplexen Erziehungsaufgabe der Umsetzung eines Regulatives für den kindlichen Medienkonsum, andererseits die wohlüberlegte Wahl und das Abwarten eines passenden Zeitpunktes, an dem eine auf Veränderung abzielende Akzentuierung seitens der Frühförderin von den Familien nicht (mehr) als übergriffig erlebt wird. Grundsätzlich thematisieren Frühförderinnen auffälliges oder störendes Medienverhalten erst, wenn sie mehrere Beobachtungen und Überlegungen dazu angestellt haben. Meist ist es ein Anlassfall, der das Gespräch zum Thema Medienkonsum zwischen Frühförderinnen und Familien initiiert. Manchmal sind es elterliche Sorgen über kindliche Verhaltensweisen, die die Frühförderinnen mit dem inadäquaten Medienkonsum in Zusammenhang bringen und so den elterlichen Zugang zum

Thema und die Bereitschaft für diesbezügliche Veränderungen begünstigen. Fühlen sich Frühförderinnen durch Medienkonsum in ihrer Arbeit beeinträchtigt, eröffnen auch sie selbst das Gespräch zum Thema, wobei die inhaltlichen Aspekte je nach individueller Mediensituation variieren. Eine befragte Frühförderin sieht ihre berufliche Verpflichtung in der Anregung der Eltern zur Selbstreflexion ihres eigenen Medienverhaltens, mit dem Ziel, dadurch Veränderungsakzente im Umgang mit Medien herbeizuführen. Ein anderer geschilderter Gesprächsinhalt betrifft die Stärkung der elterlichen Kompetenz, emotional geladene Kindesreaktionen auszuhalten. Die befragte Frühförderin verspricht sich innerfamiliäre Veränderungen des Medienverhaltens aus der Grenzsetzung.

Die Verantwortungszuschreibung für das familiäre Medienverhalten liegt bei allen Gesprächspartnerinnen einzig bei den Eltern. Es drängt sich ihnen manchmal die Vermutung auf, dass die Eltern sich für die Zeitspanne der Frühfördereinheit eine Übernahme der Verantwortung für den Medienkonsum durch die Frühförderin wünschen würden – passives Verhalten der Eltern führe zu dieser Annahme. Die Vermutung bleibt unbestätigt, da sie in der Regel weder von den Familien noch von den Frühförderinnen angesprochen wird. Mitunter kommt es vor, dass Frühförderinnen ein elterliches Abdriften in den Touchscreen des Smartphones als ein Ignorieren der eigenen Verantwortung interpretieren und sich in eine ungeklärte verantwortliche Rolle gedrängt fühlen, wenn sie beispielsweise Zeugin von riskanten kindlichen Handlungen sind. Auch an dieser Stelle bleibt die Frage ungeklärt, ob diese Eltern ihren Kindern eine derart hohe Eigenverantwortung übertragen, sodass ihnen ein wachsames Auge als überflüssig erscheint, oder ob sie sich auf die Frühförderin verlassen, während sie ihre Aufmerksamkeit dem Smartphone zuwenden.

## **4.6 Diskussion**

Im Kapitel Diskussion der Ergebnisse soll versucht werden, mittels Gegenüberstellung der Untersuchungsergebnisse mit den in Kapitel 2 und Kapitel 3 dargestellten Erkenntnissen aus Literatur und Studien Antworten auf die Forschungsfrage *„Wie erleben Frühförderinnen das Phänomen des digitalen Medienkonsums in den betreuten Familien während der Frühfördereinheit, auf welche Weise deuten sie diesen Verhaltensausdruck und welche Möglichkeiten und Herausforderungen ergeben sich durch die Konfrontation mit Medienkonsum für die beziehungsfördernde Arbeit mit den Familien?“* zu finden.

Das Ziel der vorliegenden Master Thesis war es, mittels empirisch-qualitativer Untersuchung darzustellen, wie sich der Einzug von digitalen Medien in die Frühfördereinheit und in den Beziehungsprozess gestaltet und welche Erfahrungen Mobile Frühförderinnen diesbezüglich bei ihrer täglichen Arbeit in den Familien machen. Die Master Thesis sollte zum einen eine Dokumentation des Einzugs von digitalen Medien in das Arbeitsfeld der Mobilen Frühförderung sein. Zum anderen sollte herausgearbeitet werden, was die Konfrontation in den Frühförderinnen auslöst, in welcher Weise sie sich damit auseinandersetzen und wie sie auf der Handlungsebene damit umgehen. Der Fokus soll dabei auf den Zusammenhang zwischen digitalen Medien und Beziehungsgestaltung sowie Beziehungsarbeit gelegt werden.

Zur Ermittlung der Interviewpartnerinnen wurde mir mittels Gatekeeper Zugang zum Feld ermöglicht. Vor einer Grundgesamtheit von 23 angestellten Frühförderinnen der Wiener Sozialdienste stellte ich im Zuge einer Teambesprechung mein Forschungsvorhaben vor. Angesprochen wurden diejenigen Personen, die eine Bereitschaft aufzeigten, sich mit Medienkonsum im Arbeitsfeld der Mobilen Frühförderung auseinanderzusetzen. Restriktiver Umgang mit Medienkonsum wurde mangels Aussagekraft für den vorliegenden Forschungsgegenstand ausgeschlossen. Im Zuge dieser Teambesprechung konnte ich nach dem Prinzip der Selbstselektion drei Interviewpartnerinnen akquirieren, die sich freiwillig für eine Befragung zur Verfügung stellten, um mit ihren Erfahrungen und Erzählungen einen Forschungsbeitrag zu leisten.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage werden die im vorangegangenen Kapitel ausführlich dargestellten Ergebnisse der Untersuchung herangezogen und mit der theoretischen Auseinandersetzung in Bezug gesetzt und diskutiert. Die Darstellung orientiert sich ein weiteres Mal an den entwickelten Hauptkategorien: Erleben, Mentalisieren und Deuten, professionelles Selbstbild und Handlungsstrategien.

Die Erkenntnisse aus der Familien- (Jurczyk et al. 2014) und Medienforschung (BLIKK 2018, miniKIM 2014) ergeben, dass das Smartphone einen hohen Stellenwert in den Familien einnimmt und aus dem Alltagsmanagement nicht mehr wegzudenken ist. Die Befragung der Frühförderinnen unterstreicht geschlossen die Wichtigkeit des Smartphones, die sie in ihrer täglichen Arbeit in den Familien erleben. Dies zeigt sich einerseits in der ungeduldigen Vorfreude auf und stolzen Präsentation von neuen Geräten – sozusagen als Statussymbol – und andererseits in der unübersehbaren Präsenz des Smartphones bei Eltern und Kindern. Die in der BLIKK-Studie (2018) dokumentierte Präsenz von digitalen Geräten während der elterlichen Versorgungsaktivität, findet in den Beobachtungen einer Frühförderin eine Untermauerung. Sie

berichtet von einer Füttersituation mit dem Fläschchen, während der Aufmerksamkeitsfokus beider Beteiligten auf die Smartphone-Videos gerichtet ist, wodurch sämtliche Beziehungskanäle (Papousek 2004, Bowlby 1975, Ahnert 2014, Ainsworth 2003) wie Blickkontakt, Kommunikation, Zugewandtheit oder situatives Innehalten unterbunden sind. Keine Beachtung fand in den Interviews der in der BLIKK-Studie (2018) beschriebene Zusammenhang von Regulationsstörungen von Säuglingen und frühkindlicher Medienexposition, wobei die Frage offen bleibt, ob zum Zeitpunkt der Befragung von den Interviewpartnerinnen schlicht keine Säuglinge betreut wurden oder ob die Medienexposition von betreuten Säuglingen in der Frühfördereinheit nicht sichtbar ist. Der in den Studien (BLIKK 2018, Rideout 2006) abgebildete Einsatz von Medien als Erziehungsinstrument bestätigt sich in den Erzählungen der Frühförderinnen, wobei vorrangig der Zweck elterlicher Entlastung und der Regulation kindlicher Emotionen in der Frühfördereinheit sichtbar wird. Die in der Familienforschung (De Almeida u.a. 2012 zit.n. Lange 2014) beschriebene Praxis einer regulierenden und disziplinierenden elterlichen Begleitung von kindlichem Medienkonsum findet in den Schilderungen der Frühförderinnen wenig bis keine Resonanz. Eltern spielen sich gegenüber Frühförderinnen aus ihrer Verantwortung mit dem Argument frei, lediglich dem Wunsch und Interesse des Kindes nach Beschäftigung mit digitalen Medien nachkommen zu wollen. Diese Herangehensweise findet sich auch in der Darstellung Langes (2014) über das ethische Prinzip der Familienerziehung, das der Eigenverantwortung und Selbstbestimmtheit der Kinder große Bedeutung beimisst, weshalb ein dementsprechend aufgeschlossener Umgang mit dem digitalen Medienkonsum praktiziert wird.

Große Übereinstimmungen zeichneten sich zwischen den Erfahrungen der Frühförderinnen und dem Konzept des *Doing Family* (Jurczyk u. a. 2009 zit.n. Lange 2014; Theunert/Lange 2012), welches Familie nicht als etwas betrachtet, das man hat, sondern als etwas, das aktiv hergestellt werden muss. Mithilfe des Konzeptes des *Doing Family* werden „digitale und mobile Medien als Ressource für die Beziehungsgestaltung in der Familie“ (Tillmann/Hugger 2014, 43) erschlossen, was besonders in multilokalen oder multinationalen Familienkonzepten spannungsreduzierende und emotional stabilisierende (Schulz 2014) Wirkung zeigen kann. Die befragten Frühförderinnen erzählen aus ihrem beruflichen Alltag von lustvollen und verbindenden Erlebnissen wie dem gemeinsamen Betrachten von und dem anschließenden Austausch über Filme und Fotos auf dem Smartphone, der den Frühförderinnen eine emotionale Teilhabe an den Familienaktivitäten, Traditionen und Kulturen bietet und einen umfassenderen Eindruck des Frühförderkindes ermöglicht. Besonders hervorgehoben werden die freudigen Reaktionen der Kinder im Zuge von Videoanrufen mit – aus verschiedensten Gründen – abwesenden Familienmitgliedern, denen von den Frühförderinnen verbindende Momente zugeschrieben werden. Dies findet sich in den Abhandlungen Tillmanns und Huggers wieder, die solche Situationen als bedeutsam einschätzen,

„da sie emotionale und körpergebundene Kontakte sowie beiläufig wichtige Gespräche ermöglichen und auf diese Weise Familienleben hergestellt werden kann“ (Tillmann/Hugger 2014, 40). Auch die von Lange (2014) beschriebene räumliche und zeitliche Entgrenzung von Arbeit findet sich in der Schilderung einer Frühförderin wieder, die im Austausch mit der Mutter bezüglich eines Regulativs von Handyzeiten mit dem Argument der ständig erforderlichen beruflichen Erreichbarkeit konfrontiert war, womit die Notwendigkeit der Omnipräsenz des Smartphones begründet wurde.

Die anfänglich hier formulierte These, dass das Smartphone einen Beziehungskiller darstellt, findet mehrfache Annäherung in den jüngeren Studien (Krasnova et al. 2015, Spitzer 2018, McDaniel/Radesky 2018) und wird von den befragten Frühförderinnen einstimmig bestätigt. Zwar findet sich in den Aussagen der Interviewpartnerinnen nicht der zugespitzte Begriff des „Beziehungskillers“, jedoch wird das Smartphone überwiegend als Störfaktor in den Beziehungen wahrgenommen, der die Kommunikation der Familienmitglieder untereinander sowie die Kommunikation mit der Frühförderin maßgeblich einschränkt. Auch für andere Beziehungskanäle wie zum Beispiel den Blickkontakt wird das Smartphone als störend angesehen. In seltenen Fällen wird dem Smartphone jedoch auch die Funktion eines Anknüpfungspunktes für die Beziehungsgestaltung beigemessen, besonders wenn es um Videotelefonate mit Familienangehörigen oder das gemeinsame Betrachten von Familienfotos geht. Letzteres kann mit Langes (2014) Überlegungen zu digitalen Medien als soziale Praxis im Zusammenleben von Menschen in Verbindung gebracht werden.

Der Hausbesuch als Setting der Mobilen Frühförderung wird in der Literatur als ein besonderes Spannungsverhältnis zwischen Arbeiten und Gastsein bezeichnet, welches Frühförderinnen mit und in den Familien auszubalancieren haben (Thurmair/Naggl 2010, Temmes 1989). Die Mehrheit der befragten Personen beschreibt das Gastsein als ein Hemmnis für das Thematisieren von Veränderungswünschen des Medienverhaltens in den betreuten Familien.

Auffallend und homogen wurde in allen drei Interviews auf die speziell diffizile und komplexe Situation in der Begegnung mit digitalen Medien und autistischen Kindern hingewiesen. Die Frühförderinnen beschreiben seitens der autistischen Kinder ein äußerst vehementes, emotional höchstgradig geladenes Verlangen nach dem Smartphone, was nach komplexen Erziehungspraktiken verlangt, denen weder die Eltern noch die Frühförderinnen gewachsen scheinen. Weiterführende Forschung zur Smartphonennutzung autistischer Kinder und zu den elterlichen Möglichkeiten könnte mehr Aufschluss über diese Problematik geben. Ebenfalls im Zusammenhang mit Autismus werden von den Interviewpartnerinnen die seitens der Eltern

gefeierten Scheinerfolge, wie das zusammenhanglose Nachsprechen oder Nachsingen von Alphabet oder Zahlenabfolgen, genannt. Hierfür bedarf es weiterer Untersuchungen, die der Frage nachgehen, inwiefern von Eltern empfundene kindliche Medienkompetenzen von kognitiv beeinträchtigten Kindern den Blick auf tatsächliche Defizite verwischen und so die elterliche Abwehr vor der Einsicht bezüglich der Limitationen ihrer Kinder stützen.

Ein Aspekt aus Fonagys (2004) Mentalisierungstheorie, nämlich die Fähigkeit von Frühförderinnen, differenziert und bewusst über innerpsychische Prozesse nachzudenken und diese in Worte zu fassen, wird von allen Gesprächspartnerinnen geschlossen als bedeutsam für den Beziehungsprozess mit den Familien beschrieben. Die von Datler (2009) beschriebene Aufgabe von Frühförderinnen, die innere Welt der Eltern verstehen zu versuchen, zeigt sich in den Darstellungen der Interviewpartnerinnen durch facettenreiche Gedanken, welche psychischen Prozesse sich hinter der Zuwendung zum Smartphone abspielen könnten. Die Auseinandersetzung wird entsprechend den Ausführungen Allen et al. (2011) und Funder et al. (2013) bewusst vollzogen, mit den eigenen mentalen Zuständen in Verbindung gebracht und im Rahmen von Fallbesprechungen und Supervisionseinheiten in Worte gefasst. Besonders der Beginn der Frühförderbeziehung wird von zwei befragten Personen als eine Ausnahmesituation gesehen, in der sie eine erhöhte Nervosität und Bedrohung der Familienmitglieder wahrnehmen, weshalb der Griff zum Smartphone als Fluchtmöglichkeit aus der neuen Situation interpretiert wird. Dies deckt sich mit den Darstellungen Salzberger-Wittenbergs (1997) zu den ambivalenten Gefühlen eines Neubeginns und den daraus resultierenden Versuchen, der Situation zu entkommen. Grundsätzlich beschreiben alle drei Frühförderinnen es als förderlich für die Beziehung mit den Eltern, wenn die Intention oder der Grund eines irritierenden Medienverhaltens der Eltern in der Frühfördereinheit erkennbar ist oder Ideen dazu verbalisiert werden.

Deutungsähnliche Aussagen zum elterlichen Medienkonsum werden von den Frühförderinnen in den Familien – aus für sie selbst unerklärlichen Gründen – kaum getätigt, sondern eher in Form von fachlichen Beratungen hinsichtlich einer Inhalts- und Zeitbegrenzung thematisiert. Da an dieser Stelle alle befragten Frühförderinnen ihren zeitweilig aufkommenden Ärger über inadäquates Medienverhalten zum Ausdruck bringen, wäre meines Erachtens eine weiterführende Untersuchung interessant, die der Frage nachgeht, ob Frühförderinnen in dieser Hinsicht in die von Thurmair und Naggl (2010) illustrierte Beratungsfalle tappen und unterschwelligem Ärger unter dem Deckmantel des Kindeswohls in direktive Beratung zum Thema Medienkonsum verpacken.

Übereinstimmung findet sich in den Aussagen der Gesprächspartnerinnen darüber, dass sich ihre eigene Medienbiografie maßgeblich von jener der betreuten Familien unterscheidet. Aufgrund der diesbezüglichen Unerfahrenheit haben die Frühförderinnen keine Repräsentanzen für einen intuitiv gesteuerten Umgang mit kindlichem Medienkonsum. Ähnlich schildert es Schulz (2014) in ihrer Darstellung von auftretenden Unsicherheiten, die ihren Ursprung darin haben, dass die heutige Elterngeneration häufig selbst noch ohne Smartphone aufgewachsen ist und daher von den Erfordernissen für einen kompetenten Umgang überrollt wird. Das von einer Frühförderin ausgedrückte Unverständnis darüber, warum sie sich jetzt mit dem Thema (Klein)kinder und Smartphone auseinandersetzen soll, wo sie doch der Annahme ist, dass es das in diesem Alter noch nicht braucht, kann im weiteren Sinne Prenskys Theorie der „Digital Immigrants“ (Prensky 2001) zugeordnet werden.

Weitgehend deckungsgleich sind die in der BLIKK-Studie (2018) angeführten Empfehlungen zu Inhalts- und Zeitbegrenzungen sowie Altersvorgaben für kindlichen Medienkonsum mit den Auffassungen der befragten Frühförderinnen, wobei die Toleranzgrenze der Interviewpartnerinnen individuell und unter Miteinbeziehung unterschiedlicher Faktoren variiert. Restriktive Haltungen gleichsam als Gegengift für Medienkonsum werden – entsprechend den Ausführungen Langes (2007) – von den Frühförderinnen nicht für zielführend erachtet.

Der in der BLIKK-Studie (2018) dargestellte Zusammenhang zwischen kindlichem Medienkonsum und Entwicklungsauffälligkeiten findet im Gespräch mit einer Frühförderin eine Entsprechung, da diese einen Zusammenhang zwischen einem ihrer Einschätzung nach nicht altersadäquaten Medienkonsum und Einschlafstörungen eines Zweijährigen herstellt. Dieselbe Frühförderin zweifelt die Entscheidungsfähigkeit junger Kinder über medial konsumierte Inhalte vehement an, was sich in Schäfers Abhandlung (2007) über die Notwendigkeit von emotionaler Kompetenz bestätigt. Emotionale Kompetenz im Zusammenhang mit Medienumgang beschreibt die Fähigkeit eines Kindes, zwischen vergnüglichen und beängstigenden Inhalten unterscheiden und dementsprechend wählen oder ausweichen zu können (Schäfer 2007).

Die besondere Bedeutung der elterlichen Vorbildfunktion bezüglich des familialen Medienverhaltens findet geschlossen in allen Gesprächen eine ausdrückliche Erwähnung. Diese Hypothese stellen auch Knop und Hefner (2018) auf, die die elterliche Vorbildfunktion und eine sichere Bindung als bedeutsame Indikatoren für eine implizite Beeinflussung der kindlichen Handynutzung charakterisieren.

Die Frage nach dem Bedarf an Unterstützung beispielsweise in Form von Medienberatung oder Fortbildung wird ähnlich beantwortet wie von den Eltern, die im Zuge der BLIKK-Studie (2018) befragt wurden. In der BLIKK-Studie verneinten 89,66 Prozent der Befragten den Bedarf an Beratung, in den hier geführten Befragungen verneinten zwei von drei Personen den Bedarf an Beratung, Fortbildung oder ähnlichem. Lediglich der Bedarf an einer Intensivierung des Austausches zum Thema im Zuge der Fallbesprechungen wird unterstützend genannt.

Schäfer (2007) beschreibt in einem Beitrag die entwicklungspsychologische Sicht auf kindliches Medienhandeln und betont die hohe Bedeutsamkeit von Körper- und Sinneserfahrungen für die Kindesentwicklung. Frühförderinnen beschreiben ihre Versuche, die digitalen Interessen der Kinder in Form eines analogen Spiels aufzugreifen und begründen das dahinterliegende Förderziel darin, den Kindern taktile und sinnliche Erfahrungen zu ermöglichen. Bei der Befragung der Frühförderinnen zeigte sich, dass diese geschlossen den bedeutsamen Stellenwert von taktilen Erfahrungen für die kognitive Entwicklung der Kinder als Teil der Frühförderung sehen und den Zugang Schäfers unterstreichen.

Die Verantwortung für den kindlichen Medienkonsum wird von allen befragten Frühförderinnen allein den Eltern zugeschrieben. Beratende Interventionen beschränken sich auf Hinweise zur Notwendigkeit von Zeitlimitationen sowie von inhaltlichen Zensurierungen für die Kinder. Keine Erwähnung finden in diesem Zusammenhang der von Oelkers und Lange (2012 zit.n. Lange 2014) geschilderte Druck und die Gefühle des Scheiterns, die diese fokussierte Verantwortungszuschreibung und Vorgabe minimaler Tagesrationen bei den Eltern auslöst. Alle befragten Frühförderinnen sprechen im Zusammenhang mit dem kindlichen Medienkonsum von einem Konkurrenzkampf zwischen dem Angebot der Frühförderin und dem Smartphone und betonen ihre Überzeugung, diesen nur verlieren zu können. An dieser Stelle bleibt für mich die Frage offen, ob hier möglicherweise folgende Theorie Thurmair und Naggl einen Ausdruck findet:

„So manche Beratung, die fachlich klingt und auch mit konkreten Vorschlägen aufwartet, will mit Hilfe der Eltern doch noch erreichen, was in der Förderung selbst nicht gelang. [...] Paradoxerweise sind es oft gerade Schuldgefühle, den Eltern nicht genug geholfen zu haben, die dazu führen, die Eltern unter Druck zu setzen. Ratschläge dienen dann oft dazu, die Verantwortung auf die Eltern abzuwälzen“ (Thurmair/Naggl 2010, 210).

Hier könnte eine weiterführende Studie Aufschluss darüber ergeben, ob bezüglich des Umgangs mit Medienkonsum ein Zusammenhang zwischen den fachlichen Ratschlägen und Verantwortungszuschreibungen der Frühförderinnen und dem eigenen Gefühl des Scheiterns festgemacht werden kann.

Nachdem die zentralen Aussagen der durchgeführten qualitativen Untersuchung mit den Erkenntnissen aus Literatur und Studien in Verbindung gebracht wurden, soll nun in weiterer Folge auf die Limitationen hingewiesen werden. Hinsichtlich der Reliabilität der Aussagen der Gesprächspartnerinnen ist anzumerken, dass eventuell aufgrund der Doppelrolle der Interviewerin als gleichzeitige Kollegin im Datenerhebungsprozess die Wahrung der Anonymität angezweifelt wurde, was verzerrende Wirkung auf die Ergebnisse haben könnte. An dieser Stelle soll auch noch einmal angemerkt sein, dass eine Vorauswahl der potenziellen Interviewpartnerinnen dahingehend erfolgte, dass als Auswahlkriterium die Bereitschaft der Frühförderinnen zur kritischen und reflektiven Auseinandersetzung mit den Erfahrungen zum Forschungsgegenstand definiert wurde. Es wird daher davon ausgegangen, dass die Personen, die sich freiwillig für Interviews zum Forschungsthema gemeldet haben, sich kritischer auseinandersetzen als andere. Frühförderinnen, die einen restriktiven Umgang mit Medienkonsum in der Frühfördereinheit praktizieren, finden in dieser Arbeit keine Beachtung und könnten bei einer weiteren Befragung mitbedacht werden. Die Interpretationen der Ergebnisse wurden argumentativ und theoriegeleitet begründet und durch Zitate aus den Interviewtranskripten nachvollziehbar dargestellt, jedoch aufgrund der Zeitplanung keiner kommunikativen Validierung unterzogen. Im Zuge der Datenaufbereitung ergaben sich Limitationen bezüglich der Trennschärfe einzelner Kategorien, da sich die Ausprägungen zwar alle auf das gleiche Merkmal beziehen, jedoch sich die einzelnen Ausprägungen mancher Unterkategorien nicht eindeutig wechselseitig ausschließen. Weiters wurde das Kategoriensystem nicht zusätzlich von einer zweiten, unabhängigen Person codiert, weshalb keine Einschätzung zum Gütekriterium der Intercoderreliabilität angestellt werden konnte. Mangels zeitlicher Ressourcen wurde kein Versuch angestellt, durch Triangulation im Forschungsprozess unterschiedliche Perspektiven auf die Ergebnisse zu erzielen und diese zu vergleichen, um so Stärken und Schwächen des eingeschlagenen Analyseweges aufzuzeigen.

## 5 Resümee und Ausblick

Das letzte Kapitel vorliegender Master Thesis soll nun einen Überblick über die zentralen Ergebnisse in Bezug auf folgende dreigliedrige Forschungsfrage geben:

- 1) Wie erleben Frühförderinnen das Phänomen des digitalen Medienkonsums in den betreuten Familien während der Frühfördereinheit,
- 2) auf welche Weise deuten sie diesen Verhaltensausdruck und
- 3) welche Möglichkeiten und Herausforderungen ergeben sich durch die Konfrontation mit Medienkonsum für die beziehungsfördernde Arbeit mit den Familien?

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit Literatur und Studien einerseits und im Zuge der Untersuchung andererseits stellte sich heraus, dass der Diskussion um den Einzug von Smartphone und Co. in die Frühfördereinheit bisher noch wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Die bereits existierenden Abhandlungen und Untersuchungen beschäftigen sich weitgehend mit dem Medienkonsum im Familienalltag sowie mit den Auswirkungen auf die Entwicklung und Beziehung. Die Frage, was die digitale Eroberung der Welt der Allerkleinsten für das Arbeitsfeld der Mobilen Frühförderung – und hier insbesondere für das Wirkungsziel der Beziehungsförderung – bedeutet, wurde bislang nur unzureichend Aufmerksamkeit geschenkt.

Aktuelle Kindermedienforschung beschäftigt sich vorrangig mit dem Nutzungsverhalten von Kindern und Erziehungspersonen sowie den Auswirkungen auf die Kindesentwicklung und die Beziehungsgestaltung in den Familien. Jüngste Studien weisen in den genannten Punkten auf einen Zusammenhang zwischen kindlicher Mediennutzung und Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten sowie auf die negativen Auswirkungen von Medienkonsum auf die Beziehungen hin (BLIKK 2018, Life CHILD 2018, miniKIM 2014, Krasnova et al. 2015, Poulain et al. 2018, Radesky et al. 2016, Spitzer 2018). Die Familienforschung nimmt die medialen Praktiken von Kindern und Eltern im Alltagsleben in den Blick (Lange 2014, Schulz 2014, Theunert 2007) und betrachtet Medienhandlungen von Familienmitgliedern als einen integralen Bestandteil des Familienalltages. Die neuere praxistheoretisch inspirierte Familienforschung beleuchtet die Medienpraktiken in den Familien unter zwei zentralen Aspekten: einerseits der mediengeleiteten Alltagsorganisation aufgrund von zeitlicher und räumlicher Entgrenzung von Familien- und Arbeitsstrukturen und andererseits unter dem Blickwinkel des Konzepts des *Doing Family*, welches Familie als etwas beschreibt, das man tut und nicht als etwas, das man hat. Hinsichtlich

des *Doing Family* sind mediale Praktiken in den Familien in unterschiedlichsten Ausprägungen sozialisiert.

Ausgehend von den Hinweisen auf die beeinträchtigenden Auswirkungen des Smartphones auf die (Eltern-Kind)-Beziehung (McDaniel/Radesky 2018, Krasnova et al. 2015, Spitzer 2018), wurde in vorliegender Arbeit weiters der Blick auf die Bedeutung und den Stellenwert der Beziehungsarbeit in der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung gerichtet (Fries et al. 2005, Thurmair/Naggl 2010, Speck 2003). Eine erfolgreiche Beziehungsanbahnung ist wesentlich abhängig von der Mentalisierungskompetenz der Frühförderin, also der Fähigkeit eines angemessenen Verstehens der inneren Welt ihres Gegenübers (Datler 2009), sowie von einer feinfühligem und adäquaten Wahrnehmung und Interpretation von kindlichen Signalen (Ainsworth 2003, Bowlby 1975, Ziegenhain 2004). Im Zuge einer qualitativen Untersuchung wurde die Wahrnehmung von medialen Familienpraktiken der Frühförderinnen und die daraus resultierenden Überlegungen und Herangehensweisen für die beziehungsfördernde Arbeit mit Kindern und Eltern erfragt.

Ziel dieser Master Thesis war es, einen Einblick in die Erfahrungen von Frühförderinnen mit der Begegnung von digitalem Medienkonsum in ihrem Arbeitsalltag zu gewähren und so einen Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion zu leisten. Für die Darstellung der subjektiven Erfahrungen der Frühförderinnen wurden drei problemzentrierte Interviews nach Witzel durchgeführt und die erhobenen Daten nach der Methode der inhaltlichen Strukturierung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Aufgrund der geringen Anzahl von Interviews können aus der für diese Master Thesis durchgeführten Untersuchung keine allgemeingültigen Aussagen abgeleitet werden. Es soll vielmehr ein Versuch sein, durch die Verknüpfung der Untersuchungsergebnisse mit den bereits existierenden Abhandlungen und Untersuchungen erste Überlegungen in Bezug auf den Umgang mit digitalen Medien im Arbeitsfeld der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung anzustellen. In weiterer Folge soll dafür nun noch einmal auf die Forschungsfragen Bezug genommen und mögliche Antworten auf diese formuliert werden. Abschließend werden Überlegungen zu möglichen Anknüpfungspunkten für weiterführende Untersuchungen zum Thema angestellt.

Zur Beantwortung des ersten Teiles der Forschungsfrage wurde das *Erleben* von Medienkonsum in zweierlei Hinsicht erfragt: Einerseits konnte durch die Befragung Aufschluss darüber gewonnen werden, was – im Sinne von Fallbeispielen und Situationsbeschreibungen – Frühförderinnen in ihrem Arbeitsalltag erleben. Andererseits wurde in den Gesprächen darauf geachtet zu erfahren, wie Frühförderinnen Medienkonsum in der Frühfördereinheit erleben – im Sinne von: welche

Gefühle und Impulse dadurch ausgelöst werden. Die Begegnungen mit Medienkonsum erwiesen sich als äußerst facettenreich. Anwesende Eltern benutzen ihr Smartphone sowohl in ausgrenzender Weise indem sie sich in ihre Touchscreens vertiefen, die ein gefühltes „Bitte nicht stören“-Schild vermitteln, als auch in einbeziehender Weise, indem sie der Frühförderin Fotos und Videos aus dem Familienkreis zeigen. Von den Interviewpartnerinnen wird das als Anknüpfungspunkt für beziehungsintensivierende Gespräche oder Teilhabe am Familienalltag aufgegriffen. Kindlicher Medienkonsum wird von den befragten Personen als ein selbstverständlich gewordener Teil des Familienalltages – und somit auch Frühförderalltages – mit hoher Anziehungskraft auf Kinder beschrieben, der von Frühförderinnen als ein Störfaktor in der Beziehung erlebt wird, auch zwischen den Familienmitgliedern untereinander. Die befragten Frühförderinnen empfinden sich oftmals in Konkurrenz mit dem Gerät und sehen sich selbst und ihr Angebot als chancenlos gegenüber der Attraktivität des Smartphones. Frust, Ärger, Ratlosigkeit und empfundene Geringschätzung sind die daraus entspringenden Gefühle, die in diesem Zusammenhang von den Gesprächspartnerinnen erwähnt werden. Eine dezidiert gegensätzliche Auffassung herrscht gegenüber den von Eltern behaupteten Lerneffekten, die die Frühförderinnen als bedeutungsloses Nachsprechen oder Nachsingen jener Videosequenzen verstehen, die sich Kinder auf den Smartphones der Eltern ansehen. Diese Selbsttäuschung der Eltern über den vermeintlichen Kompetenzerwerb des Kindes zu relativieren, stellt Frühförderinnen vor eine besonders große emotionale Hürde.

Die Befragung zum zweiten Element der Forschungsfrage fokussierte auf die Art und Weise, wie Frühförderinnen den elterlichen Medienkonsum während ihrer Anwesenheit als Verhaltensausdruck für innerpsychische Prozesse deuten und interpretieren. Weiters wurde der Frage nachgegangen, ob es im Arbeitsfeld der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung Raum und Zeit für eine diesbezügliche Auseinandersetzung gibt und ob diese dafür genutzt wird. Die Gesprächspartnerinnen nennen geschlossen die Möglichkeit einer thematischen Auseinandersetzung im Zuge der wöchentlichen Fallbesprechungen und in den Supervisionseinheiten. Meist wird dieses Thema nur im Anlassfall besprochen – nämlich dann, wenn seitens der Frühförderinnen Sorge, Ohnmacht, Ratlosigkeit oder Ähnliches im Zusammenhang mit Medienkonsum in den Familien auftaucht. Die Interpretationen des elterlichen Medienkonsums drücken sich in Zuschreibungen unterschiedlicher Gefühlszustände der Eltern aus, die eine (Schein-)Beschäftigung mit dem Smartphone notwendig machen, um eine Situation für sie aushaltbar zu machen. Die seitens der Frühförderinnen geäußerten Annahmen waren hier die Angst vor etwas Neuem, ein Gefühl von Bedrohung oder Unsicherheit oder ein aus unterschiedlichen Gründen hervortretendes Unvermögen, ihre Aufmerksamkeit der Beobachtung des Spiels zwischen Frühförderin und Kind zu widmen. Hierfür wurden von den

befragten Personen ebenfalls verschiedene Möglichkeiten in Erwägung gezogen, wobei hier nur die am eindrucklichsten geschilderten Varianten genannt werden: Frühförderinnen vermuten, Eltern ertrügen die im Spiel sichtbar werdende Beeinträchtigung ihrer Kinder nicht und müssten sich deshalb von der Situation abwenden oder mit der Zuwendung zum Smartphone einen emotionalen Sicherheitsabsand schaffen. Oder die Eltern schützen sich zum Beispiel im Gruppenangebot vor vermeintlich verächtlichen Blicken der anderen, indem sie ihre Aufmerksamkeit dem Smartphone widmen und so – bildhaft ausgedrückt – eine mediale Knautschzone erzeugen.

Das dritte Glied der Forschungsfrage fand seine Beantwortung in den Erzählungen der befragten Frühförderinnen darüber, ob sie einen Zusammenhang zwischen der steigenden Präsenz des Smartphones im Familienalltag und den Herausforderungen und Möglichkeiten für das Wirkungsziel der Beziehungsförderung sehen und welche Handlungsstrategien sich daraus ergeben. Zwei Tendenzen sind dabei allen gemein: Einerseits der als unerreichbar eingeschätzte Wunsch nach einer völligen Absenz des Smartphones im kleinkindlichen Alltag und andererseits die Überzeugung, dass ein Aussprechen eines Handyverbotes kontraproduktiv für einen Beziehungsaufbau wäre und weder als zielführend noch als nachhaltig bewertet und daher nicht ausgesprochen wird. Daraus erwachsen unterschiedliche Herangehensweisen der Frühförderinnen, die alle zum Ziel haben, den Handykonsum aus der Frühfördereinheit zu eliminieren. Eine Unterscheidung in adäquates und inadäquates kindliches Medienverhalten für die Altersklasse der betreuten Frühförderkinder<sup>27</sup> konnte aus den Befragungen nicht herausgearbeitet werden. Der von allen Gesprächspartnerinnen geschilderte diesbezügliche Interventionsversuch gegenüber den Eltern bestand in einer fachlichen Beratung hinsichtlich der Notwendigkeit von begrenzten Nutzungszeiten und kontrollierten Inhalten. Da die Verantwortungszuschreibung für kindliches Medienhandeln aus der Sicht der befragten Frühförderinnen ausschließlich bei den Eltern liegt, sind die Reaktionen darauf weitgehend auf die Eltern gerichtet. Am ehesten gelingt ein Kontakt mit einem medienabsorbierten Kind nach den Einschätzungen der Gesprächspartnerinnen, wenn man entweder konsequent beim individuellen (analogen) Angebot der Frühförderung bleibt und so durch konstante, wöchentliche Wiederholung das Interesse und die Spielzeit durch eine Intensivierung der Beziehung auszudehnen versucht. Oder man greift die digitalen Inhalte des kindlichen Interesses in Form eines analogen Spiels auf und kann so die Zuwendung der Aufmerksamkeit auf die Frühförderin ziehen.

---

<sup>27</sup> Null- bis sechsjährige Kinder, längstens bis zum Kindergarteneintritt

Gegenüber dem elterlichen Medienkonsum herrscht unter den Gesprächspartnerinnen vorwiegend Respekt vor der Abwehr von belastenden Gefühlen, die ihren Ausdruck in der Zuwendung zum Smartphone zu finden scheint. Ist die Intention für dieses Verhalten für die Frühförderin erkennbar, so wird kaum interveniert. Besonders während der ersten Hausbesuche lassen Frühförderinnen bewusst die elterliche Zuwendung zum Smartphone zu, da sie dies der Nervosität aufgrund der neuen Situation zuschreiben. Überwiegt der Eindruck bei den Frühförderinnen, dass Eltern die Zeit der Frühförderung nutzen, um sich aus dem Familiengeschehen auszuklinken, so führt dies zu Ärger und Gefühlen der Geringschätzung seitens der Frühförderinnen. Die Problematisierung des elterlichen Medienkonsums in der Frühfördereinheit im direkten Austausch mit den Eltern erfolgt entweder zögerlich oder gar nicht. Das Zögern ergibt sich aus der Frage nach dem richtigen Zeitpunkt des Ansprechens und der Befürchtung, Widerstände seitens der Eltern auszulösen und dadurch die Frühförderbeziehung zu gefährden. Das Arbeiten im Zuhause der Familien wird hinsichtlich der Thematisierung eines inadäquaten, elterlichen Medienverhalten von zwei der befragten Personen als ein Hemmnis angesehen, da bezüglich des Medienkonsums die Respektierung der Familiengewohnheiten und -regeln im Spannungsfeld mit dem pädagogischen Credo der Frühförderinnen steht.

Obwohl alle Gesprächspartnerinnen es als Teil ihres beruflichen Selbstverständnisses sehen, einen Beitrag zur Sensibilisierung für adäquaten Medienkonsum in den Familien zu leisten, konnte eine gelungene Intervention, anhand derer nachhaltige Veränderungen festgemacht werden könnten, von den Frühförderinnen nicht dargestellt werden – eher sprachen sie von der Fruchtlosigkeit der Versuche, eine Veränderung im Medienverhalten zu bewirken. Die Frage nach einem diesbezüglichen Unterstützungsbedarf in Form von Beratung oder Fortbildung stieß nach einem Moment des Staunens dennoch weitgehend auf Verneinung.

Aufgrund der relativ kleinen Stichprobe wäre weiterführende Forschung in diesem Bereich erstrebenswert, um ein umfassenderes Bild der Vielschichtigkeit von Überlegungen zu und Herangehensweisen an die Konfrontation mit Medienkonsum in der Frühfördereinheit dokumentieren zu können. Weiters könnten künftige Studien mit der Fragestellung anschließen, wie es um die medienpädagogische Kompetenz der Frühförderinnen bestellt ist. Zwischen den von den Frühförderinnen geäußerten Empfehlungen und Hinweisen zum digitalen Medienkonsum (insbesondere der Kinder) in der Frühfördereinheit und den tatsächlichen Interaktionen oder Interventionen ist eine Diskrepanz erkennbar, die ein weiteres Forschungsfeld eröffnen könnte. Auffallend waren überdies die Schilderungen der Frühförderinnen über die speziellen Herausforderungen im Medienverhalten autistischer Kinder, die eine besonders intensive Affinität zu digitalen Medien zu haben scheinen. Der Blick auf den Zusammenhang

zwischen dem Medienkonsum und der Behinderung eines Kindes im Allgemeinen – und jenem von autistischen Kindern im Besonderen – hätte den Rahmen vorliegender Master Thesis gesprengt. Weiterführende Untersuchungen mit dem Fokus auf die Bedeutung von digitalen Medien für Kinder mit Beeinträchtigung und deren Eltern werden hinsichtlich der Zielgruppe der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung als hilfreich erachtet.

## 6 Literatur

- Ahnert, L. (Hrsg.) (2014): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. Ernst Reinhardt, München
- Ainsworth, M. (2003): Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In: Grossmann K. (Hrsg): Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Klett-Cotta, Stuttgart, 414-422
- Allen J.G., Fonagy P., Bateman A.W. (2011): Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis, Klett-Cotta, Stuttgart
- American Academy of Pediatrics (2011): Media Use by Children younger than 2 Years, Council on Communications and Media Pediatrics, Volume 128, Nr. 5, 11/2011, 1040-1045, verfügbar unter: <https://pediatrics.aappublications.org/content/128/5/1040>, Zugriff am: 01.11.2018
- Bleckmann, P. (2014): Kleine Kinder und Bildschirmmedien.  
Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/kleine-kinder-und-bildschirmmedien/>, Zugriff am: 19.5.2018
- Bleckmann, P. (2018): Seminar am 18.5.2018: Familienmitglied Smartphone? Impulse für die medienpädagogische Arbeit mit Eltern kleiner Kinder, bifef, Wien
- BLIKK Medien (2018): Kinder und Jugendliche im Umgang mit elektronischen Medien, Köln, verfügbar unter:  
[https://www.drogenbeauftragte.de/fileadmin/Dateien/5\\_Publikationen/Praevention/Berichte/abschlussbericht\\_BLIKK\\_Medien.pdf](https://www.drogenbeauftragte.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Praevention/Berichte/abschlussbericht_BLIKK_Medien.pdf), Zugriff am: 04.09.2018
- Bowlby, J. (1975): Bindung: Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. Kindler, München
- Bowlby, J. (2005): Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. Ernst Reinhardt, München, 5. Auflage
- Charlton M. (2007): Das Kind und sein Startkapital – Medienhandeln aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie. In: Theunert, H., (Hrsg.): Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. Kopaed, München, 25-39
- Cheung, C. H. M. et al (2017): Daily touchscreen use in infants and toddlers is associated with reduced sleep and delayed sleep onset. In: Scientific Reports 7, 46104; doi: 10.1038/srep46104, Zugriff am: 19.12.2018
- Christiakis, D., Gilkerson J, Richards J.A. et al. (2009): Auditable Television and Decreased Adult Words, Infant Vocalizations, and Conversational Turns: A population based study In: Archives of Pediatrics Adolescent Medicine, Vol. 163, Nr. 9, 06/2009, 554-558; doi:10.1001/archpediatrics.2009.61, Zugriff am: 01.11.2018
- Datler, W. (2009): Frühförderung als Beziehungsförderung. Zur Bedeutung mentaler Prozesse für heilpädagogisches Handeln. In: Strachota, A., Biewer, G., Datler, W. (Hrsg.): Heilpädagogik: Pädagogik bei Vielfalt. Prävention – Interaktion – Rehabilitation. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 23-37

- Datler, W. (2004): Die Abhängigkeit des behinderten Säuglings von stimulierender Feinfühligkeit. Einige Anmerkungen über Frühförderung, Beziehungserleben und „sekundäre Behinderung“. In: Ahrbeck, B., Rauth, B. (Hrsg.): Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein. Kohlhammer, Stuttgart, 45-69
- Dornes, M. (2004): Über Mentalisierung, Affektregulierung und die Entwicklung des Selbst. In: Forum der Psychoanalyse 20, Springer Verlag, Frankfurt am Main, 175-199
- Dornes, M. (2000): Die emotionale Welt des Kindes. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt
- Eder S., Roboom S. (2014): Klicken, Knipsen, Tricksen...Medienerziehung im Kindergarten. In: Tillmann A., Fleischer S., Hugger K.-U. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Springer VS, Wiesbaden, 503-516
- Fleischer, S. (2014): Medien in der frühen Kindheit. In: Tillmann A., Fleischer S., Hugger K.-U. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Springer VS, Wiesbaden, 303-311
- Flick U., Kardorff v. E., Steinke I (Hrsg) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg.
- Fonagy, P., Gergely G., Jurist E., Target M. (2004): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Klett-Cotta, Stuttgart
- Fries, M., Behringer L., Ziegenhain U. (2005): Beziehungs- und bindungsorientierte Intervention in der Frühförderung am Beispiel der Entwicklungspsychologischen Beratung. In: Frühförderung Interdisziplinär, 24. Jg., Ernst Reinhard Verlag, München Basel, 115-123
- Froschauer, U., Lueger, M. (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. WUV-Universitätsverlag, Wien
- Funder, A., Fürstaller, M., Hover-Reisner, N. (2013): „Holding mind in mind“ – Work Discussion: Eine Methode zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit von Erzieherinnen? In: Wininger M., Datler W., Dörr M. (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit. Band 4 der Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik der DgFE. Verlag Barbara Budrich, Opladen, 217-236
- Hasebrink, U., Schröder, H.-D./Schumacher, G. (2012): Kinder- und Jugendmedienschutz aus Sicht der Eltern. In: Media Perspektiven 1/12, Frankfurt am Main, 18-30, verfügbar unter: [https://www.ard-werbung.de/fileadmin/user\\_upload/media-perspektiven/pdf/2012/01-2012\\_Hasebrink\\_Schroeder\\_Schumacher.pdf](https://www.ard-werbung.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2012/01-2012_Hasebrink_Schroeder_Schumacher.pdf), Zugriff am: 04.02.2019
- Hermanns H. (2000): Interviewen als Tätigkeit, In: Flick U., Kardorff v. E., Steinke I (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg, 360-368
- Herzig, B. (2014): Medien in der Schule, In: Tillmann A., Fleischer S., Hugger K.-U. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Springer VS, Wiesbaden, 531-546
- Jurczyk K., Lange A., Thiessen B. (2014): Doing Family – Familienalltag heute. Warum Familienleben nicht mehr selbstverständlich ist. Beltz/Juventa, Weinheim

- Kannewischer S., Wagner M., Winkler Ch., Dworschak W. et al. (Hrsg) (2004): Verhalten als subjektiv-sinnhafte Ausdrucksform. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- Kirwil L. (2009): Parental Mediation Of Children's Internet Use In Different European Countries. In: Journal of Children and Media 3(4), 394-409, doi: [10.1080/17482790903233440](https://doi.org/10.1080/17482790903233440), Zugriff am: 13.03.2019
- Knop, K., Hefner, D. (2018): Feind oder Freund in meiner Hosentasche? – Zur Rolle von Individuum, Peergroup und Eltern für die (dys)funktionale Handynutzung, In: Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 67/2018, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co KG, Göttingen, 204- 216, verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/323017454\\_Feind\\_oder\\_Freund\\_in\\_meiner\\_Hosentasche - Zur Rolle von Individuum Peergroup und Eltern fur die dysfunktionale Handynutzung](https://www.researchgate.net/publication/323017454_Feind_oder_Freund_in_meiner_Hosentasche_-_Zur_Rolle_von_Individuum_Peergroup_und_Eltern_fur_die_dysfunktionale_Handynutzung), Zugriff am: 09.09.2018
- Krasnova, H., D'Onofrio S., Sciacca V. (2015): Abgelenkte Eltern, frustrierte Kinder, In: UniPress 166/2015, Universität Bern, 4-6
- Kunze, K., Schubert G. (2014): Medien im Hort, In: Tillmann A., Fleischer S., Hugger K.-U. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Springer VS, Wiesbaden, 517-530
- Lange, A. (2007) Das Kind in der Familie. Medienhandeln aus der Sicht der Familienforschung, In: Theunert, H., (Hrsg.), Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. kopaed, München, 41-57
- Lange, A. (2014): Medienpädagogische Arbeit mit Kindern. Medienkindheit in zeitgenössischen Familien: Zur notwendigen Verbindung praxis- und wirkungstheoretischer Ansätze, In: Tillmann A., Fleischer S., Hugger K.-U. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Springer VS, Wiesbaden, 482-501
- Marci-Boehncke, G. (2008): Medienbildung in der frühen Kindheit, In: LUB@M 2008, Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, Ausgabe 11/2008, 1-8 verfügbar unter: [http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user\\_files/Online-Magazin/Ausgabe11/M-Boehncke11.pdf](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe11/M-Boehncke11.pdf) , Zugriff am: 15.10.2018
- Mayring, P., Gläser-Zikuda M. (Hrsg) (2008): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 12. überarbeitete Auflage
- Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 6. überarbeitete Auflage
- McDaniel B. T., Radesky J.S. (2018): Technoference: longitudinal associations between parent technology use, parenting stress, and child behavior problems. In: Pediatric RESEARCH, 13.06.2018, verfügbar unter: <https://doi.org/10.1038/s41390-018-0052-6>, Zugriff am: 13.9.2018

- Messerer, K. (1999): Ein psychoanalytischer-pädagogischer Blick in die Praxis der Mobilen Frühförderung: Ausschnitte aus der Geschichte von Natalie und ihrer Familie. In: Datler W., Müller B., Finger-Trescher, U. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 10, Themenschwerpunkt: Die frühe Kindheit, Psychosozial-Verlag, Gießen, 63-83
- Mey, Günter (2000). Erzählungen in qualitativen Interviews: Konzepte, Probleme, soziale Konstruktionen. Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 1, 135-151. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-4471>, Zugriff am: 13.03.2019
- Misoch, S. (2015): Qualitative Interviews [E-Book]. De Gruyter Oldenbourg, Berlin:München:Boston
- Moudry, B (2016): Technology, Togetherness, and Adolescents: Creating a Meaningful Adolescent Learning Community in the Digital Age, In: The NAMTA Journal, Vol 41, No. 2, 109-129, verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112234.pdf>, Zugriff am: 6.2.2019
- MPFS (2014): miniKIM 2014 Kleinkinder und Medien, Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland, Stuttgart, verfügbar unter: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2014/Studie/miniKIM\\_Studie\\_2014.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2014/Studie/miniKIM_Studie_2014.pdf), Zugriff am: 10.07.2018
- MPFS (2016): FIM-Studie 2016 Familie, Interaktion, Medien, Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien, Stuttgart, verfügbar unter: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/FIM/2016/FIM\\_2016\\_PDF\\_fuer\\_Website.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/FIM/2016/FIM_2016_PDF_fuer_Website.pdf), Zugriff am: 10.07.2018
- Palme, H.-J. (2014): Medien in der Freizeit von Kindern. In: Tillmann A., Fleischer S., Hugger K.-U. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien, Springer VS, Wiesbaden, 547-556
- Papousek, M. (2004): Regulationsstörungen der frühen Kindheit: Klinische Evidenz für ein neues diagnostisches Konzept.“, In: Papousek M., Schieche M., Wurmser H. (Hrsg): Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Verlag Hans Huber, Bern, 77-111
- Poulain T., Vogel M., Neef M., Abicht F., Hilbert A., Genuneit J., Körner A., Kiess W. (2018): LIFE Child-Studie: Reciprocal Associations between Electronic Media Use and Behavioral Difficulties in Preschoolers, Int. J. Environ. Res. Public Health 2018, 15 (4), 814; doi: 10.3390/ijerph15040814, verfügbar unter: <http://www.mdpi.com/1660-4601/15/4/814/htm>, Zugriff am: 16.09.2018
- Prensky, M (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: On the Horizon, Vol 9, No 5, MCB University Press, Bradford, 1-6
- Radesky, J. S., Peacock-Chambers, E., Zuckerman, B., & Silverstein, M. (2016): Use of mobile technology to calm upset children: associations with social-emotional development. JAMA pediatrics, 170(4), 397-399, verfügbar unter: <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2498404>, Zugriff am 20.11.2018
- Radesky J., Schumacher J., Zuckerman B. (2015): Mobile and Interactive Media Use by Young Children: The Good, the Bad, and the Unknown, In: Pediatrics 2015, 135,1, verfügbar unter: <https://pediatrics.aappublications.org/content/135/1/1>, Zugriff am: 11.11.2018

- Rideout, V., Hamel, E., Kaiser Family Foundation (2006): The Media Family: Electronic Media in the Live of Infants, Toddlers, Preschoolers and their Parents, Henry J. Kaiser Foundation, Menlo Park, verfügbar unter: <https://www.kff.org/other/the-media-family-electronic-media-in-the/>, Zugriff am 11.11.2018
- Rothlaender P., Kuschel A. (2014): Elternpartizipation in der Frühförderung – Bedingungsanalyse gelingender Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften, In: Empirische Sonderpädagogik, Nr. 4, 313-332, verfügbar unter: [http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/4-2014\\_20141028/esp\\_4-2014\\_313-332.pdf](http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/4-2014_20141028/esp_4-2014_313-332.pdf), Zugriff am 22.05.2018
- Salzberger-Wittenberg I., Henry-Williams G., Osborne E. (1997): Die Pädagogik der Gefühle: emotionale Erfahrung beim Lernen und Lehren, WUV-Universitätsverlag, Wien
- Schäfer, G. (2007) Das Kind in der Bildungswelt. Medienhandeln in der frühen Kindheit. In: Theunert, H., (Hrsg.), Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. kopaed, München, 59-69
- Schneider, S. (2014): Die Bedeutung von Medien vor der Geburt. In: Tillmann A., Fleischer S., Hugger K.-U. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Springer VS, Wiesbaden, 289-301
- Schulz, I. (2014): Kinder und Handy. In: Tillmann A., Fleischer S., Hugger K.-U. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Springer VS, Wiesbaden, 420-428
- Senckel, B. (2015): Beziehung als Tor zur Welt. Bindungsorientierte Frühförderung. In: Frühförderung interdisziplinär, 34. Jg. 2015, Ernst Reinhard Verlag, München, 231-242, doi: 10.2378/fi2015.art28d, Zugriff am: 10.09.2018
- Speck, O., Warnke A. (Hrsg) (1983): Frühförderung mit den Eltern. Ernst Reinhardt Verlag, München
- Speck, O. (2003): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. Ernst Reinhardt Verlag, München
- Spitzer, M: (2005): Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Ernst Klett Verlag, Stuttgart
- Spitzer, M. (2018): Eltern und Smartphones, Auswirkungen auf die Kinder. In: Nervenheilkunde 7-8/2018; 37, Georg Thieme Verlag KG, Stuttgart, 469-477
- Stein, R. (2004): Verhalten als subjektive Sinn-Gestalt. In: Kannewischer S., Wagner M., Winkler Ch., Dworschak W. et al. (Hrsg): Verhalten als subjektiv-sinnhafte Ausdrucksform. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 63-77
- Temmes, L. (1989): Der Hausbesuch, In: Speck O., Thurmayr M. (Hrsg): Fortschritte der Frühförderung entwicklungsgefährdeter Kinder. Ernst Reinhardt Verlag, München:Basel, 123-137
- Theunert, H., (Hrsg.) (2007): Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. Kopaed, München
- Thurmair, M., Naggl, M. (2010): Praxis der Frühförderung, Reinhardt, München, 4. Auflage

- Tillmann A., Fleischer S., Hugger K.-U. (Hrsg.) (2014): Handbuch Kinder und Medien [E-Book]. Springer VS, Wiesbaden
- Tillmann A., Hugger K.-U. (2014): Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten, In: Tillmann A., Fleischer S., Hugger K.-U. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Springer VS, Wiesbaden, 31-45
- Wiener Sozialdienste Förderung & Begleitung (2016): Mobile Frühförderung und Familienbegleitung, Wien, Konzept Stand: 2016 [intern]
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung, 1(1), Art. 22, verfügbar unter: <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>.  
Zugriff am: 21.01.2019
- Ziegenhain, U. (2004): Beziehungsorientierte Prävention und Intervention in der frühen Kindheit, In: Psychotherapeut 2004, 49, Springer Verlag, Berlin, 243-251

## 7 Anhang

### 7.1 Interviewleitfaden

#### **INTERVIEWS**

mit Mobilen Frühförderinnen und Familienbegleiterinnen

zum Thema

„Digitale Medien in der Frühfördereinheit und die Herausforderungen für  
die Beziehungsarbeit“

---

Interviewpartnerin: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Ort: \_\_\_\_\_

Gesprächsdauer: \_\_\_\_\_

## Interview-Leitfaden

- **Gesprächseinstieg:**
  - Dank für die Teilnahmebereitschaft
  - Vorstellung des Vorhabens
  - Erklären des Vorgehens
  - Anonymität und Datenschutz

Ich möchte mich ganz herzlich bei dir bedanken, dass du dir heute die Zeit für das Interview genommen hast!

Wie ich bereits kurz im Jour fixe dargestellt habe, schreibe ich meine Masterarbeit über digitale Medien in der Frühförderung. Ich freue mich sehr, dass du dich dazu bereit erklärst, mir einen Einblick in deine Erfahrungen zu geben. Besonders interessiert mich dabei, wie deiner Einschätzung nach die Präsenz des Smartphones die Beziehungen mit den Familien beeinflusst.

Im Interview werde ich dir verschiedene Fragen stellen, zu denen ich dich bitte, mir frei zu erzählen, was dir dazu einfällt. Falls eine Frage für dich unklar formuliert ist, frag bitte nach. Es ist jederzeit möglich, das Interview zu stoppen und zu unterbrechen. Das Interview wird ungefähr eine Stunde dauern. Mit deinem Einverständnis wird es aufgezeichnet und später transkribiert. Alles, was du mir erzählst, wird von mir vertraulich behandelt. Das Interview wird im Anschluss anonymisiert.

- ➔ Start der Aufnahme
- ➔ Leitfaden-Interview
- ➔ Kurzfragebogen

### **Forschungsfragen:**

- a) *Wie erleben Frühförderinnen das Phänomen des digitalen Medienkonsums in der Frühfördereinheit?*
- b) *Auf welche Weise deuten sie dieses Verhalten? Gibt es Raum und Zeit für eine Auseinandersetzung zu diesem Thema?*
- c) *Welche Herausforderungen ergeben sich durch die Konfrontation mit diesem Phänomen für die beziehungsfördernde Arbeit mit den Familien?*

### **Narrativer Einstieg „Erleben von digitalem Medienkonsum in der Frühförderung“**

- Facetten des erlebten Medienkonsums: Gesprächsthema in den Familien, Eltern und Smartphone, Kinder und Smartphone
- Beobachtungen / Fallbeispiele
- Vorwissen / persönliche Einstellungen der Interviewpartnerin

### **Themenfeld 1 „Gefühle und Impulse“**

- Gefühle der Mobilen Frühförderinnen in der Konfrontation mit Medienkonsum
- Impulse der Mobilen Frühförderinnen in der Konfrontation mit Medienkonsum
- Hausbesuch versus Institution

### **Themenfeld 2 „Mentalisieren und Deuten“ von Medienkonsum der anwesenden**

#### **Bezugspersonen**

- Ideen zu innerpsychischen Prozessen der anwesenden Elternteile/Bezugspersonen
- Austausch/Reflexion zum Thema Medienkonsum (Fallbesprechung, in der Familie selbst, Fortbildung,...)
- Bedeutung des Smartphones in der Beziehung(sanbahnung) und im Beziehungsprozess

### **Themenfeld 3: Handlungsstrategien**

- Umgang mit Medienkonsum auf der Handlungsebene
- Beziehungsanbahnung mit einem medienexponierten Kind
- Beziehungsanbahnung mit einem medienzugewandten Elternteil

#### **Themenfeld 4: Professionelles Selbstbild**

- Haltung gegenüber Medienkonsum
- Sicherheiten/Unsicherheiten/Bestätigungen/Verunsicherungen in den Handlungen
- Adäquate und inadäquate Mediennutzung
- Individuelles Berufsverständnis von Medienkompetenz als Aufgabe der Mobilen Frühförderung

## Interview-Leitfaden

### Einstieg: „Erleben/Wahrnehmen von digitalem Medienkonsum in der Frühfördereinheit“

- **Narrative Einstiegsfrage:**

Wenn du dir der Reihe nach deine aktuell betreuten Familien vor Augen hältst. Kannst du mir von Situationen oder Fällen erzählen, in denen der Medienkonsum – besonders das Smartphone – eine für dich auffällige Rolle hat. Was erlebst du da alles in den Familien?

- **Falls nicht im Narrativ beantwortet:**

- *Kommt es vor, dass sich die anwesenden Eltern mit dem Smartphone beschäftigen während deiner Frühfördereinheit? Wenn ja, erzählst du mir bitte so eine beispielhafte Situation genauer?*
    - *Kommt es vor, dass das Frühförderkind während deiner Frühfördereinheit mit dem Smartphone beschäftigt ist oder beschäftigt wird? Wenn ja, erzählst du mir bitte so eine beispielhafte Situation genauer?*
    - *Kommt es vor, dass andere anwesende Personen wie zum Beispiel Geschwisterkinder während deiner Anwesenheit mit dem Smartphone beschäftigt sind oder werden? Wenn ja, erzählst du mir bitte so eine beispielhafte Situation genauer?*

- Welche persönliche Einstellung hast du zur kindlichen Mediennutzung?
- Woher stammt dein Vorwissen bzw. wie kommt es zur dieser persönlichen Einstellung (Zeitungen, Fachbücher, Fortbildungen, pädagogisches Credo, Erfahrungen....)?

### **Themenfeld 1 „Gefühle und Impulse“**

- Wie geht's dir damit, wenn du in eine Familie kommst und anwesende Personen in der Frühfördereinheit mit dem Smartphone oder Tablet beschäftigt sind?
- Welche Impulse kommen dir dabei hoch? Was würdest du am liebsten tun?
- Wie spielt sich so eine Situation ab, welche Gefühle und Impulse gibt es noch in dir? Kannst du mir vielleicht ein Beispiel erzählen?
- Welchen Unterschied macht es für dich, ob die Frühfördereinheit im Zuhause der betreuten Familie stattfindet oder in der Institution (z.B. im Spielkreisraum der Frühförderstelle)?

### **Themenfeld 2: „Mentalisieren und Deuten“ von Medienkonsum der anwesenden**

#### **Bezugspersonen**

- Wenn du dir Situationen ins Gedächtnis rufst, in denen anwesende Eltern oder Bezugspersonen sich dem Smartphone zuwenden anstatt an der Frühfördereinheit teilzuhaben: Hast du Ideen, wofür das stehen könnte?
- Was könnte das für die Eltern für einen Zweck haben?
- Gibt es im Arbeitsfeld der Mobilen Frühförderung Zeit und Raum für einen Austausch und/oder eine Reflexion zu diesem Thema? Wenn ja, in welcher Form und mit wem findet dieser statt? Wie kann man sich das vorstellen?
- Im Konzept der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung wird Entwicklung durch Förderung der Beziehung als eines von fünf Wirkungszielen formuliert: Was ist das Smartphone für dich in der Beziehungsanbahnung oder im Beziehungsprozess?
- Überwiegen für dich beim Smartphone die förderlichen oder die hinderlichen Aspekte im Bezug auf Beziehungsanbahnung und Beziehungsprozess?

### **Themenfeld 3: Handlungsstrategien**

- Wie verhältst du dich, wenn sich Eltern deinem Empfinden nach zu intensiv dem Smartphone zuwenden, während du in der Familie bist?
- Welche Versuche stellst du an, mit ihnen in Kontakt zu kommen, wenn sie dauernd mit dem Handy beschäftigt wirken? (Eventuell anhand eines Beispiels)
- Wie gelingt es dir, mit einem Kind in Kontakt zu kommen, welches der hohen Aufmerksamkeitsbindung des Smartphones ausgesetzt ist? Evtl. anhand eines Beispiels
- Fällt dir sonst noch was ein, was du noch ausprobieren könntest und noch nicht ausprobiert hast – ausgenommen Handyverbot?
- Besprichst du oder thematisierst du „Medienkonsum“ direkt mit den betreffenden Familien? Falls ja, in welcher Form? (Evtl. ein Beispiel erzählen)

### **Themenfeld 4: Professionelles Selbstbild in Bezug auf Medienkonsum in der MFF**

- Wie würdest du deine Haltung gegenüber Medienkonsum beschreiben?
- Was ist für dich beim Thema Medienkonsum akzeptabel und was nicht? (Evtl. Beispiele)
- Wie sicher fühlst du dich in deiner Haltung gegenüber Medienkonsum? (z.B. in der Familie, gegenüber anderen ProfessionistInnen, KollegInnen, Vorgesetzten...)
- Was hältst du vom Aussprechen eines Handyverbots? Wäre das eine mögliche Lösung?
- Soll deiner Meinung nach die Mobile Frühförderung einen Beitrag zur Sensibilisierung des Themas „digitaler Medienkonsum“ in den Familien leisten?

- **Vorletzte Frage:**

Leitet das Ende des Interviews ein.

*„Würdest du dir zu diesem Thema Unterstützung wünschen?*

*Falls ja, wie könnte diese aussehen – von wem, in welcher Form?“*

- **Letzte Frage:**

*„Wir sind jetzt am Ende des Interviews angelangt. Haben wir noch etwas vergessen?“* „Gibt es noch etwas, das du gerne sagen möchtest?“

*„Ist noch etwas wichtig für dich, das wir bisher nicht angesprochen haben?“*

\*\*\*\*\*

**Aufrechterhaltungsfragen/Nachfragen:**

- Kannst du mir das noch näher beschreiben?
- Wie ging es dann weiter?
- Wie war das für dich?
- Mich würde noch interessieren....

**Paraphrasierung:**

Zusammenfassung des Gesagten in eigenen Worten.

- Wenn ich dich richtig verstanden habe....
- Konkret an einem Beispiel festgemacht, hieße das zum Beispiel...(Fortsetzung des Satzes an Interviewpartnerin überlassen)

**Alternative Formulierungen:**

Wenn die ursprüngliche Frage nicht verstanden wurde → selber Inhalt, aber umformuliert.

**Eventualfragen:**

Mit der Beantwortung der ursprünglichen Frage bleiben Aspekte offen, die für die Auswertung interessant wären → ergänzende Frage, wenn etwas nicht angesprochen wurde.

\*\*\*\*\*

## 7.2 Kurzfragebogen

Vielen Dank, dass du mir so einen umfangreichen Einblick in deine Erfahrungen ermöglicht hast!

Darf ich dir abschließend noch ein paar kurze Fragen stellen:

### Kurzfragebogen

- Wie viele Erfahrungsjahre als Mobile Frühförderin und Familienbegleiterin hast du?

---

---

- Arbeitest du Teilzeit oder Vollzeit?

---

---

- Wie viele Familien betreust du aktuell im Rahmen deiner Anstellung als MFF?

---

---

- In wie vielen Familien von deinen aktuell betreuten ist Smartphonegebrauch deiner Einschätzung nach ein Thema?

---

---

- In wie vielen davon wertest du die Mediennutzung als inadäquat?

---

---

### 7.3 Postskriptum

Postskriptum
--------------

Möglichst zeitnahe Beschreibung/Nachbearbeitung der Interviewsituation nach Beendigung des Interviews.

- **Rekrutierungsweg und Kontaktaufnahme**

---

---

---

---

- **Interviewsituation**

---

---

---

---

- **Gesprächsverlauf**

---

---

---

---

- **Eindruck von der Interviewpartnerin**

---

---

---

---

- **Besondere Vorkommnisse während des Interviews**

---

---

---

---

- **Situation/Gespräche vor der Aufnahme**

---

---

---

---

- **Situation/Gespräche nach der Aufnahme**

---

---

---

---

- **Sonstiges**

---

---

---

---

## 7.4 Einverständniserklärung

Im Rahmen des Universitätslehrgang „Early Care Counselling: Frühförderung, Elternbegleitung und Elternberatung“ verfasst die Studierende Judith Sileitsch-Parzer zum Thema „Digitaler Medienkonsum in der Frühförderung“ eine Masterarbeit. Diesbezüglich werden Interviews geführt. Diese Erhebung findet zur Schaffung wissenschaftlicher Erkenntnis statt und wird anonymisiert verarbeitet. Es können keine Rückschlüsse auf einzelne Personen gemacht werden.

Ich wurde über das Thema der Masterarbeit „Digitaler Medienkonsum in der Frühförderung“ und die damit verbundene Erhebung (Interview) informiert und stimme der Teilnahme zu. Weiters gebe ich mein Einverständnis, dass die erhobenen Daten zu Forschungszwecken verwendet werden. Es wurde mir versichert, dass bei Verwendung des Datenmaterials zu Forschungszwecken keine spezifischen Angaben gemacht werden, die Rückschlüsse auf die Identifizierung meiner Person oder anderer Personen sowie der Einrichtung ermöglichen.

Das Einverständnis kann zu jederzeit widerrufen werden; mit dem Widerruf werden sämtliche meiner Daten gelöscht.

Sollten Sie widerrufen wollen, dann tun Sie dies bitte, indem Sie eine Mail mit dem Betreff „Widerruf meiner Daten: Interview\_tt.mm.jj\_Medienkonsum\_MFF“ an folgende Mail-Adresse senden: [judith.parzer@gmx.at](mailto:judith.parzer@gmx.at)

Name

Ort, Datum und Unterschrift

\*\*\*\*\*

Die Interviewerin unterliegt der Verschwiegenheitspflicht und alle Gesprächsinhalte werden vertraulich behandelt. Sämtliche Audioaufnahmen werden nach Beendigung des Projektes gelöscht. Die verschriftlichten Daten (Transkripte) werden passwortgesichert und anonymisiert für maximal 10 Jahre aufbewahrt und dann ebenfalls gelöscht. Sämtliche Vorgaben der EU-Datenschutzgrundverordnung werden eingehalten.

NAME: Mag. Judith Sileitsch-Parzer

Ort, Datum und Unterschrift

## 7.5 Transkriptionsrichtlinien

Fortlaufende Nummerierung aller Zeilen (inkl. Leerzeilen) am linken Textrand	Zeilennummerierung
A, B, C	Kodierung der Erzählerinnen
I	Kodierung der Interviewerin
.	Markierung einer fallenden Intonation (Satzende)
?	Frageintonation
- kaum hörbares Innehalten -- kurze Pause --- längere Pause	Pausen
[lacht] [Telefon klingelt] [macht eine Handbewegung]	Außersprachliche Ereignisse Störungen Stimmveränderungen etc.
(I: okay]	Kurzer Einwurf in einen Redebeitrag
(...)	Unverständliche Textteile
Mhm, ähm, aaaah,	Hörersignale bzw. gesprächsgenerierende Beiträge als normalen Text
das frustriert mich WIRKLICH	Auffällige Betonung

## 7.6 Kategorienschema

Kategorie	Definition	Interviewaussagen	Kodierregeln
<b>K1: Erleben von Medienkonsum</b>	In dieser Kategorie soll dargestellt werden, was Frühförderinnen bezüglich Medienkonsum in den Familien erleben, wie sie Medienkonsum in der Frühfördereinheit wahrnehmen und was es in ihnen auslöst		
SK 1.1: Facetten		<p>„do hod ma die Mutter nur Fotos zoagn woin-ja--wo i ma denk, des Kind hod überhaupt ned reagiert auf des Handy. Des hod wenig Handy. Oba es is parallel daneben die ganze Frühfördereinheit da Fernseher grennt am Kinderkanal-mit Kindermusik in arabischer Sprache“ (A1/8-12)</p> <p>„do san zwa Kinder dort in der Familie, haum beide immer wieder gschaut und woan viel-in den Musikvideos der kleinen Kinder drinnen“ (A1/13-14)</p> <p>„die Fotos-goi- des is a bissl wie wenn ma--früher a Fotoalbum zoagt hed. Oiso so--sie hod ma Hochzeitsbildla zoagt hoid von ihr.“(A1/18-19)</p> <p>„Obaaaa danebm gibts einfoch immer diese Kindermusikbeschallung und sie schaut daun a immer wieder hin“ (A1/31-33)</p> <p>„weil einfoch die Mutter mim Vater immer wieder telefoniert --aaaa--da J. auch immer wieder telefoniert. [...]er wollte, dass ich seinen Vater anruf und hod immer des Handy von seiner Mutter hoin woin (!: und dir bringen sozusogn) - jo genau - und des woa so ein langes Hin und Her“ (A1-2/45-48)</p> <p>„wenn da Vater zuhause is, hob i den Verdacht, dass des Mädchen sehr viel am Tablet is.“(A2/65-66)</p> <p>„Wenn die Mutter nicht da is, ja, weil wenn die Mutter do is erleb is a, dass weg..oiso es is nicht vorhanden.ja. Owa wenn da Vater auf de R. aufpasst, daun wird scho vü gschaut“ (A2/80-82)</p> <p>„De duad wischen a, und sie schaut daun a so Filmchen“ (A2/86)</p> <p>„Und da Vota schaut söwa gern Serien an, ja, oiso des nutzt er a gern, wenn i do bin, daun schaut er am Handy seine Serien“ (A3/123-124)</p>	Fallbeispiele, Erzählungen und Beobachtungen zum Medienkonsum aus dem beruflichen Alltag der FF werden codiert

		<p>„Owa wenn i mit da R. daun spü, oiso sicha a hoibe Stund oda so, daun nutzt er die Zeit und schaut“ (A3/132-133)</p> <p>„ein autistisches Kind“ (A4/150)</p> <p>„Der kaun do wirklich schon sehr viel selber, der schofft des guat, des zu finden, wos er mecht“ (A4/154-155)</p> <p>„Des foid ma scho oft auf, oiso, viele Kinder, grad Kinder im autistischen Spektrum, die i betreu, die kinan dieselben Lieder olle auf Englisch, ja, sie können alle Farben, - meistens ohne Bedeutung und do bin i ma ebm ziemlich sicher, dass des einfoch von diesen Youtube-Videos is“ (A4/156-159)</p> <p>„do betreu i den älteren Sohn, der jüngere is zwa---und der, oiso i glaub do is eben auch diese ganzen youtubes-Gschichten, die schauns hoid am Computer---ah--de san do sehr präsent und laufen glaub i a wirklich fost ständig.“(A4/167-170)</p> <p>„nur der ane Vota, der wirklich de Serien schaut“ (A5/216-217)</p> <p>„I hob im Spielkreis a Mutter erlebt [...] ane hob i sogoa söwa betreut, ja, de woa ständig am Handy“(A5/221-223)</p> <p>„Oiso mir foid a Familie ein, do ham die Ötan, später dann nur der Vater, weil die Mutter auszogn ist, immer gfernseht, ja, und die ham diese "Ich verklag dich" oder, i was ned, ob du des kennst, diese eigenartigen Gschichten immer gschaut“(A6/237-239)</p> <p>„N. [...]der hod gschaut wenn Werbung woa“ (A6/246-247)</p> <p>„oiso zum Beispü wenn i in a Familie kum und des Kind hod sofort des Tablet in da Haund und begrüßt mi goa ned ohne, begrüßt mi nur mit Tablet“ (A8/360-361)</p> <p>„I man i hob amoi a Kind ghobt, der woit von mir de ersten vier Hausbesuche, die ich dort war immer, dass i eam in Fernseher einschoit, damit er Füm schau kau“(A10/441-443)</p> <p>„der hod ka Rua gebm.--Der is a immer hin- und hergrennt und hod daun a---den Film auf Pause gschoit, daun wieder zruck, oiso er hat bestimmte Szenen immer schau woin“ (A10/446-448)</p> <p>„und-ah-de trinkt des Fläschen bei da Mutter am Arm, das heißt, sie nimmts am Schoß und ah, im linken Arm, wo sie den Kopf hoit, so in der Armbeuge, hod sie dann auch in der linken Hand des Handy, und da schaltets ihr Musikvideos ein und während sie ihr Kind im Arm hat, ah, schaut die am Handy während dem Flascherltrinken schaut sie si de Videos an.“(B1/22-26)</p> <p>„so Musikvideos, ned, wo afghanische Sängerinnen und Sänger sehr dramatisch singen“(B1/30-31)</p> <p>„selbst wenn sie ned hinsieht, merkt sie sofort, wenn die Mutter, die hinter ihr sitzt am Sofa ins Handy schaut, wos de meiste Zeit tut. und wenn sie do irgendwos hört, dreht sie sich um und lāsst alles liegen und stehen an Spielzeug und will auch das Handy haben. Oder wenn sie hört, dass do da Vater grad anruft, dann is sowieso vorbei-.“(B1-2/44-48)</p>	
--	--	---	--

		<p>„---da war ganz klar, oiso die hat, wie ich daun gespielt hab und nach dem gemeinsamen Reden am Anfang - ah--is sie zwar im Raum mitgesessen, hat aber dann sofort auf ihr Handy geschaut- (I: die Mutter?) - die Mutter, ja, hat sich Videos angeschaut“ (B2/59-62)</p> <p>„Das war aber schon auch, schon so, dass wir auch am Spielplatz warn und da ältere Bruder do wirklich--der war eh total gschickt, aber überall hingeklettert is, weit geklettert is und sie hod hoid des Handy auch da sofort rausgenommen und ins Handy gschaut“ (B2/68-71)</p> <p>„des möcht i a nu zu der afghanischen Familie sagen, oiso da, die is ja auch ganz vehement am Handy (I: des Kind?) na, de Mutter und des Kind hoid immer mehr auch“ (B3/94-96)</p> <p>„dann hab ich eine Familie, die ah, wo alle Familienmitglieder am Handy sind [lacht laut auf] [gemeinsames Gelächter]“ (B3/103-104)</p> <p>„ein--schwerstbehindertes Mädchen, oiso des is jetzt--de spielt jetzt ned mim Handy, ah, eigentlich nicht, na--ah--hob i noch nie gesehn, die tut fernsehn. Ah, da Fernseher läuft sowieso auch“ (B3/107-109)</p> <p>„oiso bei autistische Kinder is jo des Handy gaunz gaunz wichtig, oiso nochamoi intensiver. Do hob ich auch amoi an Bub betreut, der woa schon älter, oiso viereinhalb Jahre, und es woa immer des Thema, ah, dass er hoid des Handy will, ja, und, ahm, und--wenn er des Handy ghabt hat und i bin reinkuma hauma eigentlich nichts machen können“(B4-5/183-187)</p> <p>„er um seine Mutter so rum und ihr überall hingreift, sie überall angreift, und des hod a überall bei ihr gesucht, in ihrer Hosentasche, er war ständig bei ihr und hod überall des Handy gesucht---.“(B5/195-197)</p> <p>„Bei einer Familie, ahm, wo ich --ah- wo ein kleiner Bub woa, und der woa jo wirklich noch--so ein ganz ein kleiner Stöpsel, der woa, ahm, zwei. Auch so ein, mit einem Herzfehler, und da wo ich begonnen hob in der Familie, hob i daun glei amoi gesehn, oiso, dass der ein Tab - oiso de Familie hod ein Tablet und er, er, er darf immer das Tablet haben, wenn er wü, so dazwischen, wann auch immer weiß i ned, owa wie ich kommen bin, die ersten zwei Male oder so, is er hoid grad noch vorm Tablet gsessn.“ (B6/244-249)</p> <p>„so Playdoh formen, ned, da gibts so kleine Videos, wo die zeigen, was ma---aso na des woa des erste Moi, was man mit Playdoh machen kann, und beim zweiten Mal war dann des Obst schneiden, ned, wo ma so Holzobst mit einem Holzmesser auseinander schneidet, ja, des hod a si am Tablet angesehn.“ (B6/251-255)</p> <p>„Und im großen Spielkreis seh i schon immer wieder, dass amoi die Eltern am Handy sind“ (B8/361-362)</p> <p>„jaaaa, ich hab schon gewunken der Oma in Serbien oder in Afghanistan, wenns dann so quer rüber sagen, jetzt is die - meistens bin i de Frau Doktor [lacht], dann wink i so und die winken zurück [macht lachend eine Winkbewegung]“ (B9/402-405)</p>	
--	--	--	--

		<p>„der Bub mit Down-Syndrom, der hängt daun [lacht], der hod de Gelegenheit genutzt und aus da Oma entsteht dann des Weihnachtstmann-Wackelvideo, ja, des muas i ma daun zum fünften Moi anschaun, wie die hin- und herzappeln.“ (B9/410-413)</p> <p>„eben die afghanische Familie, da war ich nämlich dabei bei einer Begleitung, bei der Ärztin in der Ambulanz und da is da ums Fernseh'n gegangen und die tuat natürlich auch den ganzen Tag fernseh'n, weil die hat den ganzen Tag nix zu tun und schaut die afghanischen Soap Operas, und irgendwie is da draufkommen die Ärztin, und fernseh'n, das is ganz schlecht und das hat sie ganz eindringlich gsagt, sie darf nicht fernseh'n das Mädchen und des is ganz schlecht---.“(B13/583-589)</p> <p>„a Familie hab i, da ---is sehr auffällig, weil die, oiso meistens is die Mutter immer nur do und de sitzt de gaunze Zeit nur mim Handy, im Spielkreis und zuhause is es a so, de sitzt am Handy. Teilweise geht dann wos los, ja, sie schaut si irgendwas an und teilweise ploppt dann ein Film auf und eine Musik oder so is da im Hintergrund, dann stopft sie sich auch die Ohrenstöpsel rein--die is weg“---(C1/8-12)</p> <p>Das heißt es geht drum, dass sie mit der Tochter ums Spielmaterial rangelt---.“ (C1/14-15)</p> <p>„also, wenn die M. für sich beschließt, sie will nicht mehr spielen, dann--mittlerweile räumt sie mir mein Spielmaterial ein und gibts mir zurück“ (C18-20)</p> <p>„Es gibt auch kein Spielmaterial.--Ahm--sie reagiert nicht amal mehr die M., wenn da beim Handy was is“ (C1/30-31)</p> <p>„Und die Mutter is einfach---weg“ (C1/33)</p> <p>„Der(Vater Anm.d.Verf.) is grundsätzlich besser, der redet mit mir“ (C1/38)</p> <p>„Aber so wie das eine Mal, da warens im Spielkreis, da sinds nur am Tisch gess'n mim Handy, ham nicht----realisiert weiß ich nicht, zumindest nicht reagiert, wenn sich a andere Familie dazugesetzt hat, was natürlich schon eine sehr große Irritation ist ja.---.“ (C1/40-43)</p> <p>„Ich bau was auf--und sie zerstörts“ (C2/51)</p> <p>„da is die Mutter auch sehr mit Handy beschäftigt. Die hod jetzt a neues Handy, hats mir heute stolz präsentiert“ (C2/78-79)</p> <p>„die filmt ganz viel mim Handy und zeigt mir dann die vielen Filme auch.“ (C2/82-83)</p> <p>„Oiso, a Zeitlang war er sehr aufs Handy fixiert“ (C3/99)</p> <p>„ja, er kann drüberwischen“ (C3/101)</p> <p>„gestern spannend, hat eben dann da Vater angerufen und sie hat dann den Vater dem L. gezeigt, und der ist echt, der war so im Unterarmstütz, ist so hoch und hat sich so abghaut, soooo gefreut“ (C3/132-134)</p> <p>„Wenn die älteren Kinder da waren, die hams dann oft in ein anderes Zimmer geschickt. Mit Handy. Ahm---.“(C5/212-214)</p>	
--	--	--	--

		<p>„Und dann is er kommen und hat mir ein Bild zeigt, von am toten Mann und erzählt, dass er grad mit ---Bruder, Schwager, so irgendwas-- telefoniert hat, der im Luftschutzkeller war, drüber sind die Flieger gekreist-ahm-Bomben abgeschossen wordn und drum hat der so laut geschrien. Und mir is ganz anders gwordn und ich hab mir gedacht, K., und du ärgerst dich, weil der so laut ist. Aber eigentlich ein Wahnsinn, ja, oiso“ (C6/277-282)</p> <p>„beim I. is es zum Beispiel so, dass der am Anfang wahnsinnig viel gschrien hat, wenn man ihm was weggenommen hat.“ (C8/345-346)</p> <p>„kann mi bei da R. auch noch immer erinnern, (I: und die hat’s dann gesucht dauernd?) ja die sucht’s dann, und die Eltern tun dann so als uaaaaaa, dann wirds irgendwo fallenlassen---ahm---“ (C8/349-351)</p> <p>„die Mutter filmt den halt immer und überall“ (C10/438)</p>	
SK 1.2: Einstellung		<p>„Bis zum Alter von---“[beginnt zu lachen, I lacht mit] (A5/191)</p> <p>„Oiso i find, bis zum 3. Lebensjoar braucht ma nix Fernseh und kane Videos oder also ja, braucht ma des ned. I denk ma, ma kann Musik hean, do gibts CDs oder hoid--ja--owa ma muas ned mit diesen Bildern konfrontiert werden. Und daun würd i ois mit Zeitlimits mochn.“ [lacht auf] (A5/195-198)</p> <p>„Oiso, wo i des amoi glesn hob, des was i ned, ja, es is scho eher a pädagogisches Credo“ (A5/205-206)</p> <p>„wie meine Kinder oiso wirklich Babys woan, hods koan Fernseher neben eana geben oder neman Stillen, weil i oafoch gfundn hob, dieses Flackern diese Bilder de sengs hoid und des is sicher ned guad für sie.“(A5/207-209)</p> <p>„und damals hob i ma scho docht, des woan wirklich auch Spiele, die si gespielt haben, die wirklich, oiso Spiderman und und Batman und all diese schiachn Figuren, ned, de woan jo nu recht klein“ (B3/119-121)</p> <p>„unsere Klanen find i---najo, des is--de ganz kleinen brauchen überhaupt koa Handy, ned, oiso die, sag i jetzt amoi auf jeden Foi mal bis zwei, ja--und dann---ja--und dann---wenn ma so unbedingt will und wenn ma-i bin nie so a, bin do eh nie so streng, auch mim Fernseher, oiso manchmoi gibts einfoch Situationen, wo ma einfoch, waß i wenn ma überhaupt kane Nerven mehr hat, bevor ma des Kind dann anschreit oder, ja, oder Schlimmeres und da Abend, und es geht einfoch nix mehr--daun find is a OK, daun soins fernsehn oder, ja, daun soins sie si hoid irgendwie am Tablet an kloan Füm anschauen, des find i goa ned so schlimm. Es kummt immer drauf an, wie man es handhabt, oiso, auf Inhoit und Zeit, was es is und- das gefährliche, und das seh ich auch so oft, dass die Kinder binnen kürzester Zeit--si des selber richten, ned, über diese Youtube-Videos selber scho wissen wo die Programme sind, die kleinen, ja, die kleinen Filme und si des einfoch selber einstelln. Des mochn de sehr schnell, ja, auch die Kleinen können des, ja, und-- ja--wie</p>	In dieser Kategorie geht es um die persönliche Einstellung der FF zum Thema Medienkonsum von Kindern; auch Aussagen darüber, wie es zu dieser Einstellung kommt (individuelles Vorwissen) werden hier codiert

		<p>gesagt, bei der Familie mit den Buben, de ham si Sachn angeschaut und schau immer noch und sehr viel, des is sicher total überfordernd“ (B4/143-156)</p> <p>„ich weiß ja, i woa jo bei diesem Seminar (I: ah, du host Fortbildungen ah scho gmocht), jo, hob i a schon gmocht, was gsagt ham, bis Volksschulalter nicht und natürlich sind die vehementest, bis ins hohe Volksschulalter überhaupt ned“ (B4/165-167)</p> <p>„olle unsere Kinder san ohne Handy aufgewachsen und is a guat gaunga [lacht], aber es is hoid so, es is da, aber schön wär’s wirklich, wens die ersten drei Jahre gar keinen Kontakt haben mit Handy“ (B12/537-539)</p> <p>„Meine Kinder machen das auch, mich macht das rasend...[lacht]...auch dieses so reden, aber auch dieses---so immer [hält die Hand, als würde sie sich ein Handy vors Gesicht halten] immer über Skype oder keine Ahnung---kann ma auch über Whatsapp, keine Ahnung, worüber auch immer, du weißt, wo man sich sieht.“ (C3/128-132)</p> <p>„mhm---ja---sie brauchen damit nix ztuan hobm. (I: ok) oiso, eben so, wie die Mutter das jetzt gmacht hat mit dem Telefonieren, ja, das ist ok. Aber [schüttelt den Kopf]“ (C4/149-150)</p> <p>„I hab mir des Thema no ned so genau überlegt, aber i denk ma, wens drum geht zu telefonieren, um einen Kontakt zu haben, dann is es OK. Kannst ja mim Tablet genauso. Wens drum geht, die Kinder zu beschäftigen, find is ned ok, definitiv. ---.“ (C4/157-159)</p> <p>„ja [schaut erstaunt und schüttelt den Kopf], des brauchts ned, oiso aus meiner pädagogischen Sicht brauchts des ned“ (C4/164-165)</p> <p>„Und do mogs sicher irgendwöche, was i ned, Plattformen, Spiele, was i ned wos a immer gebm, in meinen Augen brauchts des in dem Alter nicht. Sie lernens schnell genug“ (C4/169-170)</p> <p>„I hab ma dacht, i bin da, oiso das muss jetzt echt nicht sein“ (C6-7/276-277)</p>	
<p>SK 1.3.: Gefühle und Impulse</p>		<p>„wo ma daun, oiso wo i daun a merk, do is so vü Potenzial do, dass sie spün woin, ja, und dass de einfach nur wen brauchen, der bei eana sitzt, ja, und mit ihnen tut, des is....jo.“(A4-5/184-186)</p> <p>„wir schon a bissl in Kontakt san und daun hoid, wenn er merkt, wir san intensiv im Spielen, daun geht er Serien schau find i des ned so schlimm.“(A5/218-219)</p> <p>„und des hod mi scho gärgert. Weil, oiso de hod daun de Geschwister a mitghobt, des [...]die hod einfoch ned gspüd mit ihren Kindern.--des hob ois i gmocht, [...]do wia i gran-do bin i scho grantig woan“(A5/223-229)</p> <p>„-- i hob mi gärgert über die Eltern, dass die des so mochn“ (A6/248-249)</p> <p>„wens mittendrin dabei ist störts---“ (A8/359)</p> <p>„es hod Zeitn gebn, wo die mi so gärgert ham [...]dass wir daun irgendwie---na, gemeinsam in den Fernseher geschaut ham. I hob ma daun docht, I red jetzt amoi a nix, weil i bin jo ned da Kasperl do.“ [lacht auf] (A9/379-382)</p>	<p>Alle von den FF geäußerten Gefühle und Impulse in der Begegnung mit digitalen Medien in der Frühfördereinheit werden codiert</p>

		<p>„gärgert hob, was do jetzt passiert und kann des nicht amal besprechen [lacht wieder laut]“ (A9/384-385)</p> <p>„aber es is, es is irgendwie--wirklich ned sehr schön anzusehn“ (B1/32-33)</p> <p>„do bin i scho daun zum Teil so frustriert und denk ma, oiso do kaun i eigentlich einpacken, ja, oiso do hob i ka Chance.“ (B2/51-52)</p> <p>„do hob i am Anfang, uaaaaa, was is das“ (B3/113)</p> <p>„do bin i eigentlich a wirklich--frustriert- und habe so das Gefühl, gegen das komm i ned an, ja, das is so stark, ja.“(B3/136-137)</p> <p>„dann hob i mi gwundert, was is los“ (B5/194-195)</p> <p>„Und i hob ma docht, des gibts jo ned, oiso, der schaut si des in Theorie an.“ (B6/255-256)</p> <p>„des is grotesk irgendwie für mi, er hätte dies in Theorie, hod er si sowos gaunz eben für Kinder, sowos Haptisches, sowos--hod a si auf diesem glatten, flachen Tablet anschaut wo ma nix [reibt Daumen und Zeigefinger/Mittelfinger aneinander]“ (B6/262-265)</p> <p>„Owa a total traurig,“ (B6/273)</p> <p>„s woa nur so so oiso, irgendwie traurig, wie si der...rührend, jo,“ (B6/275-276)</p> <p>„daun bin i scho frustriert, und daun ärger i mi und daun denk i ma--ah--fühl ich mich auch ned so wertgeschätzt in dem was ich anbiete und wer ich bin und find des unhöflich auch, ja. Mmmh“ (B7/310-312).</p> <p>„da Impuls wär--natürlich---zu sagen, oder einfach zu sagn, bitte in de anahalb Stund, wo ich jetzt do bin mim Kind, is handyfreie Zone“ (B7/316-317)</p> <p>„manchmal is es einfoch auch, eine gewisse Resignation, auch ein bisschen--ah---ja, auch“ (B8/324-325)</p> <p>„manchmal is ma einfach zu mühsam, manchmal auch dieser Wunsch, sie würden söwa draufkommen, oder--ja---“ (B8/326-327)</p> <p>„in dem Fall, wo sie dann so weghupft direkt ausm Spiel, dann---es is so schwierig, was kann man tun, dann dreht si sich um, dann is sie bei da Mutter, daun würd i gern--ja, ---dann wü i song, bitte des Handy muss jetzt gaunz weg sein, ja, oiso bitte, jetzt afoch ned Handy, sie is zu abgelenkt, auch wenn da Vater jetzt anruft, ja, sogn, kann der bitte später anrufen, ja, können wir ausmachen, dass er--ja---einfach weg haben, das Handy, einfach ned da sein, ned da im Zimmer sein am besten, ja,“ (B8/329-344)</p> <p>„es mocht mi eher, es is hoid a bissl traurig, weils der Frau so schlecht geht,“ (B11-12/506-507)</p> <p>„dass des möglich wär, aber erleben tu ichs no mal anders.“ (B12/546-547)</p> <p>„aber es is schon--eigen“ (C1/17)</p> <p>„ich bin irritiert jedesmal“ (C1/32)</p> <p>„was total schad ist“ (C2/49)</p>	
--	--	---	--

		<p>„destruktiv“ (C2/51)</p> <p>„ja, mhm--und da muas i mi sehr zamreißen“ (C2/55-56)</p> <p>„und i muas daun---weil---mi so regulieren ja, weils afoch mit dem destruktiven Umgehen“ (C2/60-61)</p> <p>„finds so spannend“ (C2/83)</p> <p>„das war einfach schön zu sehn“ (C3/134)</p> <p>„am Anfang der Betreuung hods mi schon eher so a bissl eingeengt. An Grant ausglöst. Jetzt keinen konkreten Ärger, sondern so ein, jo, bissl Frustration. Auch eine Unlust, weil i-- i bin-- ned begeistert, wenn i des Gefühl hob, i kum in Konkurrenz mit diesen Dingern“ (C5/190-193)</p> <p>„hab mich gärgert, dass der Vater so laut telefoniert“ (C6/275-276)</p>	
SK 1.4.: Setting		<p>„de Familie, de regelmäßig herkuma is, des woa a moi, ja, dass es waun i des öfta hob, dass es einfacher is, bei uns in der Institution zu sogn, bitte, tuns ihr Handy mal auf die Seite und spielen Sie mit, ois wie bei eana daham.“ (A6/260-263)</p> <p>„warum ich so wenig doch auch sage und doch auch deutlich sog, aus jetzt, des is vielleicht doch auch wirklich mit dem Gast sein auch zu tun, ned, dass des ihre Räume sind, ihre Regeln, dass ma doch vielleicht is das ein Teil der Hemmnis, dass man sogt, man kommt ja zu ihnen, das is ihr Leben da jetzt, wo man Einblick hat“(B9/383-386)</p> <p>„oiso, ja, würde jetzt die M. zum Beispiel selber das Handy in der Hand haben im Spielkreis, wär ich natürlich [bewegt die Handfläche von links nach rechts] (!: würdest dus wegnehmen?), würd ich nicht akzeptieren“ (C6/241-243)</p>	<p>In dieser Kategorie werden Aussagen von Frühförderinnen codiert, die auf Unterschiede in der Reaktion auf Digitale Medien im Setting des Hausbesuchs vs. Institution hinweisen</p>

<p><b>K2: Mentalisieren und Deuten</b></p>	<p>In diese Kategorie fallen alle Aussagen über die Deutungsvariationen des Medienkonsums während der FF-Einheit; diese Aussagen betreffen hauptsächlich den Medienkonsum der in der FF-Einheit anwesenden Erwachsenen In einem zweiten Durchlauf soll diese Kategorie abbilden, ob Reflexion zu der Thematik stattfindet und wenn ja, in welcher Form Als dritten Punkt sind für diese Kategorie Aussagen von Frühförderinnen von Interesse, die pointiert einen Zusammenhang zwischen Medienverhalten und dem Beziehungsprozess betreffen</p>		
<p>SK 2.1: Deutungsvarianten</p>		<p>„ja, owa des is irgendwie so--kein Bewusstsein dafür, wos---da gut sein könnte“ (A3/98-99) „ein autistisches Kind, der hod des Handy viel und do hob i nämlich [...] do hob i scho den Eindruck, dass de Eltern - aaaaah - stolz auf ihren Sohn san, weil er englische Lieder nachsingen kann, oder die Farben benennen kann.“ (A4/150-154) „wo i so des Gfü ghobt hob, de kinan - oiso wenn i mim N. gspüt hob, de kinan ned wirklich mitspün, weil de afoch des ned kinan [...] mei Idee woa scho dazua, wenn i jez a no sog, sie miassn in Fernseher odrahn, dass zuaschaun, ah, daun schoffm--oiso---de san a sehr, de haum si scho bedroht gführt von mir, ja, oder sehr, aaaaah, oiso de ham scho gwusst, dass sie ned so tolle ötan san“ (A6-7/275-280)</p>	<p>Aussagen zu Ideen, welchen Zweck der Medienkonsum für anwesende Bezugspersonen haben könnte und welche innerpsychischen Prozesse zugrunde liegen könnten werden hier</p>

		<p>„wirklich einfach Zeit für sich, ja, wo er das einfach gern schaut, a bissl obschoitn kaun“ (A7/305)</p> <p>„maunchn scho des Gfü ghobt, do rennt oafoch da Fernseher den ganzen Tag, des is so eine Gewohnheit dort“ (A7/307-308)</p> <p>„bei maunche Familien hob i ganz kloa des Gfü ghobt, de Mutter, der Vater, de brauchen des, dass im Hintergrund a bissl da Fernseher rennt, weil sonst halten sie die Situation ned aus. So irgendwie nur die Tatsache, dass i kum und ihr Kind so genau anschau und se oafoch goa ned so genau hinschaun woin---.“ (A7/313-316)</p> <p>„jo, so a Hintergrundgeräusch brauchens do irgendwie“ (A8/329)</p> <p>„da erste Hausbesuch wo alle so nervös sind---ja---des hob i oafoch a scho erlebt, und daun verschwindet des“ (A9/398-399)</p> <p>„die am Aunfaung in Fernseher brauchn und dann mitkriegn, der is abgedreht und der is odraht, wenn i schon, oiso bevor ich reinkomme, ich krieg das gar nimma mit“. (A9/399-401)</p> <p>„aah, es woa a schwer autistischer Fünfjähriger schon, oiso schon ein alter Bursche, und de Mutter hod irgendwaun daun hod sies eam daun scho aufdraht, weil er ka Ruah---oiso---de hat das nicht ausgehalten“(A10/443-446)</p> <p>„i hob mi oft gfragt, was is des jetzt, ja, warum macht die das jetzt so deutlich, und da is mir dann immer mehr, auch aus anderen Situationen, bewusst geworden, dass das halt auch schon eine-irgendeine Flucht ist---da wegzugleiten, sie war zum Teil natürlich auch sehr traurig, sehr--zurückgezogen und da hab ich schon öfters dacht, des is hoid eine Möglichkeit, der so tragischen Situation, alleinerziehend mit zwei behinderten Kindern zu sein, auch eine Möglichkeit zu fliehen, ja, nicht hinsehen zu müssen.“ (B2/62-68)</p> <p>„irgendwie vielleicht a ned sehn zu müssen, wie schau die anderen Eltern auf meine Kinder, ja, also, um die Situation gar ned so genau beobachten zu müssen, was rundum passiert.“ (B2/84-86)</p> <p>„eine ganz einsame junge Frau, die 18 Jahre is, und die ihr gesamte Familie woanders lebt, oiso in Afghanistan lebt, und, des is hoid ihre einzige Möglichkeit in Kontakt zu sein mit irgendjemand, an Ansprechpartner zu haben, weil sie sonst keinerlei Kontakte hätte den ganzen Tag nicht mit irgendjemanden,[...] grad bei geflohenen Familien, Familien mit--ah--die auch noch nicht so lange in Österreich sind, die halt auch nicht so ein Netz ham, wie wichtig dieses Handy, des is hoid einfach ein Fenster zu ihrer Welt, an der sie eigentlich total hängen“ (B3/96-103)</p> <p>„i hob ma dacht, da ham des hoid jetzt kriegt, damits a Ruah gem“ (B3/115-116)</p> <p>„a bissl a Unterschied, wenn ich erkennen kann, aus welcher Intention die Eltern aufs Handy schau. Wenn es eine Möglichkeit ist, dem Ganzen zu entfliehen, weil da Druck und des Leid grad so groß is, [...] anders wär die Situation ned auszuhalten, i kann jetzt</p>	<p>codiert. Auch Ideen, warum Eltern ein digitales Medium zur Beschäftigung des Kindes während der Frühförderereinheit anbieten, werden in dieser Kategorie codiert</p>
--	--	---	---

		<p>ned zu meim Kind schau,[...] nützen des jetzt ois Gelegenheit, ja, ahm--dass sie jetzt do gmiatlich ihre Whatsapp Nachrichten lesen und beantworten oder SMS“ (B7/302-309)</p> <p>„Eltern, auch die anderen, das is oft für die Eltern a große Belastung, wenn sie sehen, auch nochmal in der Gruppe, wo is mein Kind, wie ist es mit den anderen Kindern, ahm, manche halten des schwer aus, da so genau hinzusehn, zu den verschiedenen Krankheitsbildern oder Behinderungen und schau dann---sehr intensiv ins Handy, weils überhaupt ned wissn, wie sie sie in der Situation jetzt verhalten soin, ganz verlorn san, soins mit wem redn oder ned redn, miassns mit de Kinder spielen oder ned.“ (B8-9/367-373)</p> <p>„als Fenster zur Heimat, des is schon, grad bei Familien mit Migrationshintergrund, bei Müttern, die sehr einsam san, was ma doch häufig haben, ja, des is eana einzige Möglichkeit, in Kontakt zu bleiben“ (B9/398-400)</p> <p>„Die glauben, ähm, man kommt oft in die Familien, und sagt, ja, was ist sozusagen der Auftrag, was is das Wichtigste, ja Reden lernen, Reden lernen, ja, spricht nicht, und und da ist oft das schon, die Idee, wenn sie, was i, am Tablet viel schau, ja, und viel sich diese Videos anschau, es gibt ja auch die, gibt gute und es gibt offensichtlich, die so ausschaun, als wären sie gute, und dann hod ma hoid den Eindruck, do könnens jetzt viel davon lernen, das ist schon oft die Meinung der Eltern, vieler, dass sie sprechen lernen, indem sie einfoch viel anschau, viel dieser Videos anschau und diesen A, B, C, und red, blue, white, dann können olle super Englisch, aber auch nur diese paar Worte, und, das wars“ (B10/448-456)</p> <p>„des war auch sehr grenzwertig, ob sie das psychisch auch durchhält, ja, diese Last diesen Druck“ (B11/493-494)</p> <p>„da weiß ich auch, des hod an Grund jetzt, ja, und des is einfoch a Mittl zum Zweck“ (B11/505-506)</p> <p>„Des is des bisschen, was irgendwie möglich is, damits des üwasteht.“ (B12/507-508)</p> <p>„M. für sich beschließt, sie will nicht mehr spielen“ (C1/19)</p> <p>„dann wars auch immer so das Zeichen, dass sie [das Mädchen, Anm.d.Verf.] dann das Handy genommen hat oder mit Mutter oder Vater gredet hat und das Handy bekommen hat oder den Fernseher aufgedreht hat. Oiso es is logisch, wenn ich geh, is de am Handy.“ (C1/23-26)</p> <p>„Is schwer, nur aufs Handy festzumachen (I: oder Tablet oder ) Nein, nein, i man, weil bei der Familie fällt ma immer auf, die ham a neue Wohnung. Und i hobs schon in da alten Wohnung so schwer gfundn, do reinzugehn, immer stickige Luft und so, und des is immer no. Und jetzt san a immer die Vorhäng zuzogn, egal wies Wetter is, es san schöne Fenster, man sieht weit. (I: mhm---) ahm---es is-- so eine Schwere dort, die Mutter is sicher depressiv. Aber des mocht schon wos. (I: jo, des stimmt) Ahm---.“ (C4/179-184)</p>	
--	--	---	--

		<p>„Warum auch immer, es is, glaub i, an Teil davon aufgrund ihrer familiären Situation mit da Flucht, mit da Lebensgeschichte---.“(C5/198-200)</p> <p>„ich glaub einfach, dass sie’s nicht schaffen. Am Nachmittag, wenn die Großen von der Schule alle kommen, sind die sicher damit beschäftigt, da auch für die Schule irgendwie zu tun. Oder einfach, das Leben zu schaffen. (I: mhm) Ich glaub einfach, die ham soviel andere Sachen, da is das das geringste Problem.“ (C5/220-223)</p> <p>„es war einfach, glaub ich, nicht möglich, es war für die nicht auszuhalten“ (C6/254)</p> <p>„Also für die ist das auch ein Bezug zu ihrer alten Welt, ja---.“ (C6/261)</p> <p>„---weil i ma denk, die ham da einfach schon viel andere Sachen im Alltag, mit die--ich nicht seh, und die, glaub ich, da sind. (C7/288-289)</p> <p>Und das hat die Mutter dann nicht ausgehalten“ (C8/346)</p>	
SK 2.2: Reflexion		<p>„Ahm--owa--de Eltern--ah--sehen ned, dass er nur Worte nachspricht und ka Bedeutung hod“(A4/155-156)</p> <p>„und wenn i wieder geh - so meine Hoffnung - hod a daun wieder Zeit für die R.“ (A5/220-221)</p> <p>„woa owa unfähig des zu sogn, wo i nu immer ned woas, warum“ (A6/249)</p> <p>„und obs ned daran liegt, dass in dieser Familie oafoch so vü im Argn woar, dass des Problem eher unterer Rangordnung---jo---“(A6/251-252)</p> <p>„eben bei der an Familie, wo die Ötan so vü diese komischen Serien---aso---de Ding do gschaut hobm-- aaahmmm---san im Laufe der--aaah--Begleitung scho mehr--immer wieder hoid--Gespräche entstanden“ (A6/273-275)</p> <p>„und kinan vielleicht beim Zuschauen lernen “ (A7/277)</p> <p>„und des woa daun so a bissl die Idee--des mim Fernseher hoid ned wirklich so anzugehn, sondern des aundare, des Lernen am Modell, a bissl“(A7/280-282)</p> <p>„in ana Lautstärke, de so extrem störend is---ja---de Bilder hoid scho immer wieder“ (A7/308-309)</p> <p>„Grundsätzlich gibts des schau, in letzter Zeit hama uns zwar ned damit beschäftigt, owa i kann mi erinnern, oiso eher am Anfang wie i anfangen hab zum Oaweitn, do woa einfach des Handy no ned so Thema, weil des nu ned so geläufig woa owa Fernsehen woa scho Thema oder wie gehn wir damit um---ja---sagen wir den Familien, wenn ich komm wird der Fernseher abgedreht oder damas ned.“ (A8/338-342)</p> <p>„aktuell dürfte es ned so großes Thema sein, glaub i, weil ned drüber gredt wird. Waß i ned [lacht auf] --ja--entweder es ist alles so viel und man kann jetzt nicht do a nu hinschaun oder, des waß i jetzt ned genau, woran das liegt, weil eigentlich is es schon Th--also des is immer wieder Thema“ (A8/348-351)</p> <p>„--i hob so des Gfü i übersieg des maunchmoi, goi, von Aufaug an, mecht is ned aussprechen“ (A9/396-397)</p>	<p>Aussagen zum Nachdenken, Austauschen und Reflektieren über die eigenen Gefühle und Handlungen in der Begegnung mit Medienkonsum im Arbeitsfeld der MFF werden codiert; Aussagen über institutionelle Möglichkeiten zur Reflexion zum Thema werden ebenfalls in dieser Kategorie codiert</p>

		<p>„Vielleicht fernsehn die dann überhaupt schon weniger aber---ja--“(A9/401-402)</p> <p>„des Kind nur do is mim Tablet, -- daun werd i ma des wahrscheinlich a an-zwamoi anschaun und daun, werd i des Tablet wegdoa---und wenn des Kind recht brüllt, was i a ned genau.“ (A10/439-441)</p> <p>„wenn des jetzt Familien san, wo i des Gfüh hob, de wissn eh nicht wovon ich red, oiso so---dann--werd i mi so kurz wie möglich--“(A11/485-486)</p> <p>„des hod owa koa Wirkung, ich hab das Gefühl, je mehr ma, also, auch dieses Reden tuat überhaupt, auch wenn ich das ansprech bei den Familien, des hod irgendwie-- da kommt ma ned ran, des hod kan Sinn[...] ma landet mim Thema ned. Oiso, i hob eigentlich nie wirklich gmerkt, dass des an Effekt ghabt hätt, ja, des find i beim Fernseher, früher wo immer da Fernseher unser Ding, gegen das wir sozusagen kämpfen mussten, mit dem wir gehadert haben und wo wir gsagt haben, Bitte schoitns den Fernseher aus, ja, und des is ned gut für Kinder,so vü Fernsehn. Und das ist jetzt in dem Sinn ka Problem mehr, do sogt ma ‚Bitte schoitns den Fernseher aus‘ und dann passiert des und dann is hoid ein Medium weg, owa des wesentlich Schwierigere ist des mit den Handys und wenn ma da sogt, dass des owa ned guat is für die Kinder und dass des zu viel is und nur ganz ganz wenig, wens unbedingt sein muas, da hab i des Gefühl do--des geht ned---oiso des, do verändert si nix, ja, des is schon so“ (B3/123-136)</p> <p>„des is ma schon kloa i man, zwa--wenn i mir des söwa so hör, bis zwa sog i. Owa i bin ebm schon so, oiso, i weiß wie die Realität is, und i bin schon ganz froh, wenn die bis zwei ned schau, oiso des wär für mi schon a sehr hohes, ja, Erfolgserlebnis, insofern bin i do sehr tolerant. Ahm-aber--ebm aus meiner einfochn Erfahrung, wieviel vorher des schon, und natürlich des kann ganz[...]und es is halt ein Medium, des is halt sehr präsent und is sehr wichtig für die Eltern und ghört irgendwie schon zu unserm Leben und unserem Alltag, ich möcht des jetz a ned--i glaub, dass des nicht haltbar is, bis ins späte Volksschulalter, des is unrealistisch. Und drum lieber früher beginnen, aber halt einen Umgang, der halbwegs adäquat wär, aber ich weiß, dass das natürlich auch ganz schwierig ist, ja“ (B4/167-177)</p> <p>„da hama gesprochen, aber es hat null Effekt gehabt, oiso, es wo dieses Handy weiterhin bei den Eltern oiso“ (B5/207-208)</p> <p>„--oiso wir ham auch da irgendwie keinen guten gemeinsamen--oiso---i hob ned des Gefühl ghabt--- es is schon ein bisschen mehr das Bewusstsein, dass es natürlich das Problem ist, und dass--aber ich hab ned des Gefühl, dass so die Umsetzung dann so konsequent wie’s hoid autistische Kinder brauchen, dass da die Konsequenz so da gwesen wär---ja--da is zum Beispiel dort“ (B5/218-223)</p>	
--	--	---	--

		<p>„i weiß des is unglaublich schwer, ja, i hobs selber erlebt, und do, ich wollte auch konsequent bleiben und hab des owa, vor allem in dieser kurzen Zeit in der ich da war, dann--a ned gschaft, jo“ (B6/235-237)</p> <p>„ja, des woa natürlich a Familie, die geflohen ist, und de hat des natürlich erstens ned gekannt und zweitens ned so vü Spielzeug ghabt, des kann ma jetzt eh niemand vorwerfen, [...] und sehr viele Kinder schau'n si zum Beispiel diese Playdoh Videos an, ja, wo ma ehm, wo daun in so Windeseile zeigt wird, so schelle Hände herumflitzen, die die herrlichsten Sachen--witzig a, was ma hoid aus dem Playdoh machen kann, und dann denk i ma, MAH, des is wirklich--aaah--so schod, weil wenn's des hätten, ja, was ma do erleben kann, wenn ma des angreift (I: weil s'Interesse scheint ja da zu sein), ja, s'Interesse is da,“(B6-7/273-28)</p> <p>„dann bin i do wesentlich toleranter,“ (B7/305)</p> <p>„man kann's natürlich in der Fallbesprechung ansprechen, ja, wenns zu frustrierend oder zu dominant wird [...] gemeinsam überlegt, eben, was kaun des sein, warum de Mutter da so an ihm Handy--[...]warum die Eltern so am Handy sind, oder warum hoid die Kinder des alle in d'Hand drückt kriagn, es is schon Thema und wird überlegt, was is da, was kann ma ändern. Ja--und hoid, im großen Frühförderteam oder so, eher wenig, owa es wird schon auch zur Sprache gebracht, wie des bei den anderen is.“ (B10/422-429)</p> <p>„und jetzt weiß ich halt, dass - ich war da dabei, ned, weil ich die Begleitung war, und jetzt weiß ich, dass - der Fernseher ist jetzt ausgedreht, ja, aber genau in den anahoib Stund wo i do bin. und---es is was, aber es is für mich, oiso, i habs ihr gar nicht mal gsagt, aber i bin hoid die anzeige Person, die es sieht, aber i war halt dabei, und da fragt man sich auch, ja, das mocht's hoid für mich, oder für die Ärztin, damit ich ihr vielleicht beim nächsten Mal sog, ja a Fernseher ist jetzt eh immer aus.“ (B13/589-594)</p> <p>„das Einzige, was von ihr kommt, ist destruktiv—.“(C2/53)</p> <p>„es is mir recht schnell klar worden, dass' da wenig Möglichkeiten gibt, dass sie es umsetzen können.“ (C5/197-198)</p> <p>„und mit dem geht's ma viel besser, ja.“(C5/202)</p> <p>„Das Schwierige ist, dass das Handy halt nur ein Teil davon ist--“ (C6/254-255)</p> <p>„oiso, bei da M., des is schon auffalln im Spielkreis, da [lacht] hats schon einen Austausch darüber und einen Hinweis darauf gegeben.“ (C7/299-300)</p> <p>„Fallbesprechung, Supervision“ (C7/302)</p> <p>„jo, oiso wenn da konkrete-- ahm---Situationen damit sind, dann ja. (Mhm)---.“(C7/305)</p> <p>„das heißt, ich hätte keine Chance“ (C8/347)</p> <p>„Aber ich glaub, ein bisschen was ist angekommen, aber am Umsetzen hat's oft g'hapert,“ (C8/352-353)</p>	
--	--	---	--

		„Ich seh nicht, warum. Es funktioniert auf lange Sicht. Oiso, bis jetzt hob i damit immer Erfolg ghobt.“ (C8/367-368)	
SK 2.3: Beziehungsprozess		<p>„es war ein Nein, oiso do hod, des hod de Mutter guad ausghoidn (A2/48-49)  --i moa mittlerweile jetzt schon a, weil er gmerkt hod, dass i des ned so mog und er unterstützt auch“ (A3/97-98)  „übersättigt eigentlich---medial und nutzen mein Spielangebot [...]diese Familie auf alle Fälle“ (A4/181-184)  „da N. hod des total genutzt und hod mit mir gspüt und hod goa ned gschaut“ (A 6/246-247)  „es geht nur so a kurzer Blickkontakt [...] weil a Kind, des i nu goa ned kenn, wird jo nedamoi--ordentlich reagieren, ja--i denk do schau i schon, dass ma des amoi zum Kennenlernen wirklich--- weg kriagn, jo--“(A8/361-364)  „wo du des Gfüh ghobt host, sie schau woi immer bissl zua, nur hoidns diese Nähe ned aus“ (A9/373-374)  „owaaaa, erstaunlicherweise hob i zu diesen Eltern wirklich a Beziehung aufbauen kena. Trotz dem Fernseh. [...]oiso diese ganze Drumherumgeschichte, do woa i für den Vater, glaub i scho a wichtige Unterstützung.---trotz Fernseh, des is wirklich interessant gwesn--so jetzt im drüber redn.[lacht laut]“ (A9/386-391)  „weil i mir zerst amoi anschaun mecht, warum hams des Medium, ja“ (A9/397.398)  „die Situation, dass sie am Tablet woa wie i kuma bin, da hatten wir schon eine Beziehung. Und do hob i daun leichta---“(A9/436-438)  „weil i g'fundn hob, der is schon so alt, aaah, de hom so einen Leidensweg mit ihm gemeinsam, und dass sie irgendwie den Alltag schaffen--ja---kann i ned song, eigentlich soid er des ned“ (A10/449-451)  „da ist Beziehung natürlich ganz großes Thema, owa do is wahrscheinlich darüber, dass i mit eam hingeh und daun maunche Sequenzen von dem Füm gschaut hob, besa gaunga ois wenn i drauf bestaundn hed er deaf ned schau, wenn i kum.“ (A10/457-460)  „wär's hoid irgendwie schön, wenn des ein inniger Moment wär zum Beispiel, ned, ein kurzes Innehalten muas jo ah---prädestiniert is jo diese Haltung, dass ma si anschaut, dass ma si ins Gesicht schaut, in die Augen schaut und die schaut halt aufs Handy.“ (B1/34-36)  „jaa, und ich sitz dann schon. I bin dann scho öfters so dagsessen, und hab ma dacht, so also--mi---mit dem Handy kann ich nicht konkurrieren.“(B2/48-50)  „sie hat si dann schon immer wieder raus irgendwie bracht raus und mit ihm auch dann wieder im ---bissl mit ihm gspielt, owa do hob i schon den anderen Eindruck, es woa einfoch gaunz wichtig, do reinzuschau.“ (B2/81-84)  „handyfreie Zone [...] warum i des ned mach--oder nur--nur, ja---schon, es hod natürlich mit Beziehung zu tun“ (B8/323-324)</p>	Aussagen über den Einfluss auf die Beziehungsprozesse oder den Zusammenhang zwischen Smartphone und Beziehungsprozessen aller beteiligten Personen werden codiert

		<p>„jaaaa, des is hoid schön...i man, es hod jo auch was Nettes, ja, man is a bissl, ja, aber es is sehr wichtig“ (B9/405-406)</p> <p>„hod’s jo was Verbindendes“ (B9/408)</p> <p>„zum größten Teil ist es für mich ein Störfaktor für die Beziehung, und zu einem ganz kleinen Teil auch ein Anknüpfungspunkt.“ (B10/436-438)</p> <p>„manchmal kann man’s auch nützen, eben, um ins Gespräch zu kommen, ned, wenn da ein Musikvideo läuft oder Kulturellspezifisches, dass man des, nütz ich schon auch manchmal, oder Fotos herzeigen, dass man da über was reden kann und dass man Anteil nehmen kann und des wird sehr wohlwollend und sehr gerne aufgenommen. Aber, großteils is es störend für die Beziehung, und ich erlebs auch untereinander, oiso der Familienmitglieder, sehr, es schränkt natürlich alles ein, die Kommunikation, oiso dieses Reden mit den Kindern, und, wird natürlich sehr wenig.“ (B10/439-446)</p> <p>„oiso, wenn die Situation jetzt schon unterbrochen ist mit dem Kind, die Mutter ins Gespräch zu holen über und--ja--mit ihr in Kontakt zu sein“ (B12/551-552)</p> <p>„weil ich die Mutter insgesamt schwierig find, oder den Umgang, weil die eine is, wenn sie sich ins Spiel einbringt, dann ist das ein destruktives Spiel“ (C1/12-14)</p> <p>„Und natürlich mocht’s wos.“ (C1/17)</p> <p>„der redet mit mir, die Mutter probiert’s nicht amal. Er redet mit mir, erzählt mir das was ihm wichtig ist, das ist schon--und wenn ich ein Anliegen hab, dann geht das auch.“(C1/38-40)</p> <p>„wenn sie ihn filmt--sie redet nicht mit ihm“ (C2/83)</p> <p>„Aber er ist schon sehr fixiert“ (C3/101)</p> <p>„Wo sie dann ah gsagt hat, aber man hat schon das G’fühl, er hat ihn erkannt. Und i hob gsogt, ja, war’s die Stimme, war’s das Bild, war’s beides - eindeutig, er hat reagiert. Und dann war auch noch da große Bruder zu sehn und er hat nochamal reagiert. Oiso das war--schön, und die setzens auch stimmig ein.“ (C3/134-138)</p> <p>„und ich glaub auch, dass es entspannter dadurch wordn is, auch für die Familie.---“ (C5/202-203)</p> <p>„Sie freut sich, wenn ich komm, das glaub ich wirklich, der Vater sagt’s immer, aber ich glaub’s auch wirklich“ (C5/204-206)</p> <p>„sie ist immer neugierig, was ich mithab, lasst sich aufs Spiel ein--ahm---jo--.“(C5/206-207)</p> <p>„ja oiso, für die Beziehung seh ich da wenig Positives. Außer jetzt, wenn’s ums Telefonieren oder so geht. Aber---eigentlich seh ich da wenig Positives. Ah, es is eher ablenkend.“ (C7/312-314)</p> <p>„mir fall’n oft in da U-Bahn auf, die Mütter, die nur am Handy sitzn, goa nimma die Kinder anschauen. Jetzt überleg i-- in da Frühförderung-- jo eben beim I., dass die Mutter ihn</p>	
--	--	--	--

		filmt und dann gar nimma mit eam redet.“(C7/314-317) „so schaltet sie sich einfach aus. Oiso,ich mein, wenn irgendwas passieren würde, dann würd sie natürlich eingreifen oder so, aber sie redet nicht“ (C7/318-319)	
<b>K3: Professionelles Selbstbild</b>	In dieser Kategorie soll die professionelle Haltung von Frühförderinnen gegenüber dem Medienkonsum in der Frühförderung herausgearbeitet werden; hier geht es vorrangig um die Haltung gegenüber kindlichem Medienkonsum		
SK 3.1: Haltung		„am liebsten goa ned für die Kinder“ (A11/465) „grundsätzlich mei Haltung eben, dass es ein Zeitlimit haben soll, ja, dass man natürlich genau schau'n soid, was geschaut wird, ja, und dass vorzugsweise gemeinsam mit dem Kind gschaut wird. Diese Soch'n, die hob i so kloa in mir“ (A11/481-484) „Oiso, an Sinn hätte es schon ja, dass ma vermittelt, wos des---“(B3/126) „Einschlofschwierigkeiten [...] ja, des is ein ängstlicher, grad der ältere, des is ein ängstlicher, ein sehr sensibler Bub, und des is sicher ned förderlich, ja“ (B4/157-159) „meine Bitte, dass des vielleicht vorher schon so angebahnt wird, dass er das Handy nicht hat, wenn ich komme“ (B5/192-193) „Des versteh i schon, ja. Owa grad bei autistischen Kindern muss ja auch klar sein, jetzt hob i Handyzeit. Jetzt geht des, ja, oiso diese Strukturierung, owa ned einfach, des liegt da, er sucht's, er fingert do überall rum, dann hod er's in der Hand, dann hüpft er damit weg, verlegenes Lächeln, hahaha, so ned. Wär' natürlich mein großer Wunsch, dass ma si des ausmocht mim Kind, ja oiso, ja“ (B6/231-235) „aber a ned erst wegnehmen, weil dann hod ma des Riesenchaos, ja, sie nimmt's weg, dann rennen die Kinder, de rennen jo do hin, die suchen des, und reißen des wieder viera, ja, ahm...sondern dass es einfoch vorher schon, mei Wunsch wär, dass es einfoch schon vorher klar ist, jetzt is ka Handy, auch so, dass, wenn ich komm, ich möchte auch nicht so mit betitelt sein, wenn die kommt, dann muss immer, daun muas i vorher schon, deaf i an dem Morgen zum Beispiel glei ned aufs Handy schau.“ (B8/344-350)	Aussagen zur individuellen Haltung zum kindlichen Medienkonsum in den Familien werden codiert

		<p>„für mich woars no nie so schwierig--ahm---ah--dass mi des jetzt wahnsinnig g'stört hätt', außer eh bei der Mutter, mit der i auch am Spielplatz war, die war dann auch im Spielkreis am Handy, ja, aber da bin i a---außer de Kinder, do geht's rund und i kumm überhaupt nimma zam, was passiert“ (B8/362-366)</p> <p>„die Eltern glauben, dass ihre Kinder damit sprechen lernen, ja, [lacht] wenn sie ihnen viele so Filmchen zeigen, na, und des is hoid wirklich ein sehr großer Trugschluss“ (B10/446-448)</p> <p>„Des is glaub i schon a, do muas ma, glaub i, wirklich nu mehr Aufklärung machen.“ (B10/456-457)</p> <p>„sicher wär i ma, dass die Kinder in den ersten drei Jahren kein Handy brauchen, ja, jetzt sog i drei, weil i weiß, dass sie mit zwei, dass sie schon mit eins anfangen. Oiso, de ersten drei Jahre, des is ma klar, de brauchen des wirklich nicht, und, brauchen tun sie's gar nicht“(B12/534-537)</p> <p>„Und dann langsam, gezielt, mit wirklich adäquate kleine Filmchen oder was auch immer, weil's halt ein praktisches Medium ist und weil's hoid in unserer Zeit sehr präsent is und weil hoid die Kinder eh nur gierig wird'n, wenn sie's gar nicht kriegen, ja, dann wärs schön, dass man dann mit ganz kurze Video, die wirklich gute sind, gute Qualität und ned nur so offensichtlich (I: Spiele oder Videos, mochst du do an Unterschied?) Na, moch i kan Unterschied, dann gezielt anfangen -- schau, wie reagiert des Kind, eh dieses gemeinsam das Anschauen und--ja---so würd ichs realistisch sehn“ (B12/539-546)</p> <p>„da auch sehr viele unzensurierte Inhalte mitgehn, die nicht altersadäquat sind und sehr bedrohlich sein können für die Kinder“ (B13/571-573)</p> <p>„alles mit dem Zeigefinger, des wiss ma ja in der Frühförderung, dass das keinen Sinn hat“(B14/574-575)</p> <p>„Das is so ein generelles Thema“ (C3/100-101)</p> <p>„ein Vorteil diese Filme zeigen, ja, weil sie können einem Situationen zeigen.“ (C3/107-108)</p> <p>„eine hat ihr das nicht geglaubt, dass er das kann und sie hat's gefilmt und der dann gezeigt.(I: okay) Und es is für sie halt einfach so bestärkend, zeigen - ich hab nicht gelogen, es stimmt, ja, und ich denk, manchmal merk ich das schon, auch für mich interessant zu sehen, wie verhält er sich woanders, oder wie lauft das ab oder so.Das find ich schon einen positiven Aspekt“ (C3/110-114)</p> <p>„das war mir schon sehr lehrreich. Ja, wo i mir denk, ned so bewerten, dass die nur am Handy sind“ (C7/282-283)</p> <p>„Und es war dann eher so ein, es nicht so zu bewerten. (I: mhm) und auf keinen Fall zu urteilen. Und, ich glaub es hat mir geholfen, grad bei den M. Eltern auch mehr zuzulassen“ (C7/285-287)</p>	
--	--	--	--

		<p>„ich kanns überhaupt nicht leiden, wenn-- die Kinder seh'n das Handy und dann wirts versteckt [zeigt in ihren Ärmel oder unter den Pulli]“(C8/347-349)</p> <p>„Oder dass de Mütter aushalten, dass das Kind weint und erleben, man kann Nein sagen, find i total wichtig. Meistens is jo des Handy a do nur ein - ahm- wie sogt ma - ein- jo do geht's um dieses Machtspiel, aber is hoid ein Stellvertreter für dieses Machtspiel, jo, und dann denk i mir, es geht ma um's Machtspiel und ned ums Handy. Und es geht ums Nein lernen akzeptieren.---“(C9/372-376)</p> <p>„Wenn ich von Eltern gefragt werde, würde ich empfehlen, gar nicht“(C9/389)</p> <p>„Wenn ich merk, das ist ein Kind, das das Handy sehr viel hat, dann denk i mir, kann ich nur anbieten, dass wenn ich da bin, wir versuchen, es wegzutun.“ (C9/394-395)</p> <p>„Ziel ist es wegzukriegen, bei dem bleibts? Jaaaa“(C9/401)</p> <p>„ja, des is irgendwie, ich verbiete den Eltern nicht irgendwas“(C9/407)</p> <p>„I denk ma dann, dann ham---oiso--dann is es meistens geht's um den Machtkampf und nur ums Nein sagen, Kinder suchen sich was anderes und dann san wir wieder dabei, dieses Nein sagen zu üben. Es geht ums Aushalten der Eltern, dass des Kind weint, weils irgendwos wü. Do sama voll am Thema. Oiso bis jetzt woa des nu nie so.“ (C9/411-414)</p> <p>„Weil, wenn das Kind das gut akzeptiert, Nein, kein Handy. Dann wird's kein Thema sein. Weil dann wird's des ned---oiso--dann wirts de Mutter vermutlich ausschalten und wegtuan. Oder dann sog is amoi und dann tuat sie's und dann is es erledigt, owa des is--oiso, meistens is es so, entweder es is ein Thema, aber dann is es ois großes Ganzes ein Thema, oder es is goa koa Thema.“ (C10/422-426)</p>	
--	--	--	--

<p>SK 3.2: (Un-)sicherheiten</p>		<p>„I hob die Familie relativ neu übernommen und bin do söwa nu ned so wie I des---(I: Wiesd des lösen oder wiest des anspricht) Genau.--genau---.“(A1/33-38)</p> <p>„und daun hob i owa scho den Hörer in der Haund ghobt und hob a ned genau g’wusst wos i jez eigentlich redn soid. (I: okeeeee...jo natürlich) Oiso des woa...jo...“ (A2/52-53)</p> <p>„Und do hob i ma daun docht, des nächste Moi na - des dama jetzt nima“ (A3/107-108)</p> <p>„owaaaaa--i hobs ned aungsprochn. ja. des is---.“(A5/229-230)</p> <p>„--- i hob--des a ned ansprechen kina, dass i des ned fia guad find.“(A6/240-241)</p> <p>„Oiso i fuh mi eigentlich sehr sicher in dem wos i den Familien sog. Maunchmoi gehts ma daun scho so, dass i ma denk, hob i des wirklich so gsogt---aber----aahmmmm---“ (A11/479-481)</p> <p>„de besprich i daun, sprich i daun an oder a ned, je nachdem“ (A11/484)</p> <p>„es woa jetzt ned so, owa es woa irgendwie---“ (B2/81)</p> <p>„Oiso, es is scho, des muss so eine UNGLAUBLICHE Anziehung haben, es is scho enorm schwierig“ (B6/237-238)</p> <p>„handyfreie Zone- [lacht laut auf] so ungefähr“ (B7/317)</p> <p>„Sorge, dass man sich damit sehr großen Unmut zuzieht, Unverständnis, ahmmmm“(B8/325-326)</p> <p>„naja, des is ja a ned immer so leicht, weil des san ja a immer nur kurze Momente, wenn’s so gaunz klar wär.“ (B8/335-336)</p> <p>„Das is ja auch so, diese Verbindung will ma ja auch nicht haben, wenn die Frau kommt, dann wird ma des Schönste entzogen, oder, ja, oder das wos mir hoid grad so wichtig is oder wo i mi grad so intensiv rein.“ (B8/350-353)</p> <p>„jo, [räuspert sich], es is natürlich--i glaub des Problem haum ziemlich alle, damit zum kämpfen, ja, und--schon, also--.“(B10/421-422)</p> <p>„Aber selbst da hab ichs Gefühl, dass, selbst wenn mas sagt, dass so "Jaaaa, ehhhh", so ja, des sogt eh jeder, owa sie spricht jo, sie kaun jo jetzt de Farben, und dann fühlen sie sich bestätigt, ja und sie singen ja dann auch mit und es is so, und des hör ich ja auch von den Kolleginnen, dass dann alle Kinder plötzlich, ‚blue red green‘ mitsingen und de Farben auf Englisch und se kennan olle’ei bi si di’ und sie kennen olle ‚one two three for five‘ und des woas“ (B10-11/457-463)</p> <p>„, i gibts a zua, i tu ma schwer, so vehement Dinge auszusprechen, so ganz kloa Dinge auszusprechen, so is es, des foid ma recht schwer, des moch i eigentlich ned“ (B11/477-478)</p> <p>„ja er kriagt jetzt eh Tabletverbot owa des---hoit jo a---des is jo a--daun schaut er hoid moi an Tog ned und daun gehts wieder weida“ (B11/485-486)</p> <p>„Drum ist des so, dieses Müssen, des ---ja---.“ (B13/595)</p> <p>„bei der Fallbesprechungsrochade war’s mir ein großes Anliegen, den Kolleginnen zu</p>	<p>Aussagen und Erzählungen über Unsicherheiten oder Sicherheiten in der eigenen inhaltlichen Positionierung werden codiert</p>
--------------------------------------	--	---	---

		<p>sagen, passt's auf, bei denen akzeptier ich dass die mim Handy tun, weil was macht das für ein Bild auch auf mich natürlich, ja, und ich find es braucht schon die Erklärung (C1/44-46)</p> <p>Aso, ja glaub ich schon“ (C3/99)</p> <p>„entweder es reicht, dass i komm oder---na-- do bemüh i mi ned, des is jetzn nicht--da kann i nur verliern“ (C5/193-195)</p> <p>„sehr flach in der Mimik, da ist es schwer zu sehn [dass sie sich freut, wenn die FF kommt, Anm. d. Verf.]“ (C5/206)</p> <p>„wenn ich da nur versuch, dem Kind das Handy wegzunehmen, komm ich in ein Gerangel, das Kind fangt zum Weinen, Raunzen, Schrein an und die Ötan gebn noch, weil sies ned aushoidn.“(C8/356-358)</p> <p>„jo, weil's afoch scho sehr individuell ist. Ich hätt mir nicht gedacht, vor Ms Familie, dass ich das zulass---.“(C10/458-459)</p>	
SK 3.3: Berufsverständnis		<p>„wenn' mi in meiner Oaweit stört. Ja, wenn i mi wirklich gestört füh in meim Oaweitn“ (A11/499)</p> <p>„Sunst---nicht immer zwingend. Ja, oiso--do miassad i ma daun einfach scho gaunz große Sorgen um diesen Konsum mochn, owa---jo---.“ (A11/501-503)</p> <p>„des do an Beitrag leisten soll zur Sensibilisierung des Themas in den Familien,[...] durchaus, jo, des sollte durchaus sein“ (B12/549-522)</p> <p>„Na, außer hoid, dass natürlich, owa des is eher, ned, es hat ja auch, oiso diese Tools, oiso Tablet gibt's ja auch wirklich gute Programme. Es kann ja auch wirklich gut eingesetzt werden, auch im Behindertenbereich, oiso i möcht des ned nur verteufeln. ja, es hat ja auch an guten Sinn, jetzt auch grad in der Kommunikation, oder Kinder, de si ned guat ausdrücken können, auch für Autisten hama schon in Seminaren gehört, können einiges damit lernen, aber des muss ma hoid ganz bewusst einsetzen.“ (B14/600-606)</p> <p>„Ja“ [Beitrag leisten zur Sensibilisierung des Themas Medienkonsum in den Familien, Anm.d.Verf.] (C10/443-446]</p>	<p>In dieser Subkategorie geht es um individuelle Auslegungen, ob das Arbeitsfeld der Mobilien Frühförderung und Familienbegleitung einen Beitrag zur Sensibilisierung für das Thema Medienkonsum leisten soll</p>
SK 3.4: Unterstützung		<p>„Mhm.---an des hob i überhaupt no nie docht---.“(A12/510)</p> <p>„Im Moment hed i ned des Gfü, dass i des brauch. [...]drüber reden im Team bei uns, des war scho wieder moi fein---ja---“ (A12/514-515)</p> <p>„Unterstützung, ja---schon“ (B13/556)</p> <p>„mehr Aufklärung, dass des einfach immer präsent ist [...] in am Warteraum vom ZEF wo so aufklärend steht, Fernseh hilft nicht ihrem Kind Deutsch zu lernen,[...]so, wie die Mühlen so langsam mahlen, und schon gerade wo es um frühe Kindheit, wo Warteräume</p>	<p>Sämtliche Aussagen über den Bedarf an Unterstützung (Beratung, Fortbildung, Aufklärung etc.) für die Familienarbeit</p>

		<p>sind, [...], dieses Trugbild, dass des jetzt toll ist für die Kleinen und ihnen hilft, dass man das zumindest, diese Meinung auch immer wieder richtigstellt--.“(B13/564-571)</p> <p>„immer wieder überall vorkommt, das wär schon---unterstützen“ (B13/573-574)</p> <p>„dass das immer mehr bekannt wird, dass das schlecht ist, dass sich so langsam ein Gewissen aufbaut, genauso wie man jetzt weiß, dass Rauchen /Mitrauchen auch für Kinder, das ist jetzt auch schon sehr verbreitet und gelandet und wird Gott sei Dank immer weniger.“(B13/575-578)</p> <p>„nur mit einer allgemeinen Bewusstseinsveränderung, dass es langsam Früchte tragen kann und ned wenn dann eine Ärztin mit Zeigefinger kommt und sagt, "sie wissen eh, dass des ganz schlecht is fürs Kind."(B13/581-583)</p> <p>„Unterstützung--- Boah, do fehlt mir jetzt die Idee, wer oder wo“ (C10/450)</p> <p>„Achso, nein. Do hob i lieber meins.“(C10/454)</p>	<p>zum Thema Medienkonsum erleben werden codiert</p>
<b>K4: Handlungsstrategien</b>	<p>In dieser Kategorie soll herausgearbeitet werden, wie Frühförderinnen auf der Handlungsebene der Konfrontation mit Medienkonsum in der Frühfördereinheit begegnen</p>		
SK 4.1: Reaktionen		<p>„und--ah---wenn i kum--schau ma des no fertig, dann dreh ma gemeinsam ab, dann raman mas weg. ja des funktioniert ganz guad“ (A2/66-67)</p> <p>„Na des moch ma scho gemeinsam, sie würds nicht abschalten wenn i--do--ned---“ (A2/74-75)</p> <p>„woa jo a Einheit und dann hama fost de gaunze Einheit nur gschaut---i hob hoid daun a bissl gesteuert, wos ma schaun, weil---(I: damit des ned irgendwo hingeht) -- genau.“ (A3/105-107)</p> <p>„jaaa, daun denk i ma, soid er des in Ruhe schaun und fertig schaun“ (A5/220)</p> <p>„wos i oafoch scho maunchmoi gmocht hob is, dass is gsogt hob, i bin total obgelenkt, i muas immer wieder hinschaun, entschuldigung---ja--weil---Gespräche dad'n entsteh owa--und maunche ham hoid daun drauf reagiert, maunche ned.“ (A7/309-312)</p> <p>„Bei am Fernseher tua i ma immer schwerer, weil den miassad i aktiv--oiso---do muas i aufsteh, do brauch i de Fernbedienung, des is irgendwie aundas, ois a Handy, des i am</p>	<p>In dieser Subkategorie werden Aussagen codiert, die Reaktionen von FF auf digitale Medien in der FF-Einheit betreffen; sowohl Reaktionen auf den Medienkonsum des Kindes als auch auf den Medienkonsum der</p>

		<p>Kind daun einfach nehma kau und der Mutter zruckgebn kau. Ja, weil des moch i scho maunchmoi oder a des Tablet, des kaun i afoch auf die Seitn rama“ (A8/365-368)</p> <p>„und i sog owa ned, sie miassn ihn abdrehn, wenn ich komm, des hob i ‚glaub i, amoi gmocht, owa i was goa ned genau, ob i des wirklich so gsogt hob, owa i versuchs dann immer so zu sogn ‚Mah, heute kann sich xy überhaupt nicht konzentrieren, es schaut ständig auf den Fernseher, irgendwie‘ oiso eher so --.“(A10/417-421)</p> <p>„aaaah---und do hob i des lossn. Do hob i nedamoi kommentiert oder irgendwos gsogt.“ (A10/448-449)</p> <p>„und ich hob hoid daun -- gschaut, dass der Bua, ja [lacht laut auf]“(B2/71-72)</p> <p>„i hob daun einfoch nu a bissl gschaut, owa der Bua woa eh sehr geschickt und total routiniert auf de Geräte“ (B2/79-81)</p> <p>„daun hab ich so beim zweiten Mal moi gschaut, wos er schaut, ned, oiso wos er da anschaut und dann war das eh---“(B6/250-251)</p> <p>„dann hob i ebm des mitbrocht,“ (B6/271)</p> <p>„und i brings daun eh immer glei mit, ja“(B7/281)</p> <p>„Oiso, wann des amoi lauft, dann kann i mi nu mit da Mutter unterhoidn, owa dann is unser Einheit a erledigt“ (B9/413-414)</p> <p>„ja, dann lass ich sie. [...] da hab ich sie einfoch dann amoi lassn.“ (B11/492-494)</p> <p>„i hob mit de Kinder bissi geredet, na oiso, a bissl bei da Kleinen beim Kinderwagen, a bissl beim Größeren, so hin und her und hab schon“ (B11/500-501)</p> <p>„Ich komm mit hin, ich geh mit hin zur Mutter und zum Kind“ (B12/515)</p> <p>„Ich lass es zu“ (C1/12)</p> <p>„mein Konklusio für mi is irgendwann gwesn, ok, ich nehme mich zurück, ich nehme meine Anforderung zurück und es is OK“ (C1/15-16)</p> <p>„wenn ich die Mutter dazuhol, kämpf ich nur noch mehr und kann mit dem Kind noch weniger spielen“ (C2/47-48)</p> <p>„hab i dann eben mi dazua entschlossen, des afoch--do goa ned zu versuchen, die ein bisschen--da was zu verändern“ (C5/200-201)</p> <p>„wobei, bei ihnen zuhause, würd ich dann halt sagen, gut dann geh ich jetzt, ja.“ (C6/244-245)</p> <p>„dann räumen wir, oiso, eigentlich war’s dann immer so.“ (C6/253)</p> <p>schüttelt entschieden den Kopf [Die Frage war: Host schon moi probiert, a Kind söwa ins Boot zu holen des am Handy pickt?] (C8/338-341)</p> <p>„ich glaub, das ist dann so eine Mischung aus, es immer wieder zu sagen oder zu erklären, und dass ichs dann auch vorzeig.“ (C8/353-355)</p> <p>„ I wü ned mit dem Handy tuan“ (C8/363)</p>	<p>anwesenden Erwachsenen</p>
--	--	---	-----------------------------------

		„Da sag ich dann halt, bitte schau sie drauf, dass bitte keine anderen Kinder drauf sind [beim Filmen, Anm.d.Verf.]. Oiso I-- i find, kann man nicht verbieten.“ (C10/438-440)	
SK 4.2: Kontaktversuche		<p>„wenn ich komm und spielen anbiete, dann nutzen die des---ja--de san von diesen Videos weg und san bei mir, da D. wirklich anadhoib Stund“, (A4/171-173)</p> <p>„und i hob daun immer wieder versucht, sie einzubinden und zu sogn "Schaun Sie, was Ihr Sohn gerade macht oder Ihre Tochter", des woa--und des--.“(A5/227-229)</p> <p>„und i hobs daun scho immer wieder versucht, sie einzubinden, wenn da N. zum Beischnpü a Wort gsogt hod, des i no nie ghead hob, daun hob i ja sie wieder ein bissl herg'holt. Des is a immer wieder a bissi gelungen, ja.“ (A7/282-284)</p> <p>„maunchmoi gelangts, dass ma den Fernseher mitn Kind so ausblendet, weil ma hoid vielleicht in an aundan Raum wandert oder wie a immer, dass der nimma stört.“(A10/415-417)</p> <p>„Do brauch i goa nix---des stimmt--do brauch i nur auspockn“ (A10/429)</p> <p>„Da kann i nu de schönsten Sachen mitnehmen oder mich einlassen auf des Kind, ah-- da kann i--ah,“ (B2/50-51)</p> <p>„weil dem das irgendwie abzu [lacht] irgendwie abzunehmen, irgendwie zu überreden, dass er des jetzt wegtut und dass ma jo spielen, oder --ja, war eigentlich nicht möglich. Hod ihn komplett außer sich gebracht, völlig, wir ham's amoi probiert, dass die Eltern des weggen--sozusagen weggenommen habm, na oiso des -- des woa eine Eskalation, ein Schreien, das auch ich nimma durchgehalten hab, wir ham's ihm dann gegeben.“ (B4/187-192)</p> <p>„Und s'nächste Moi hob i dieses Obst -- eh a Klassiker in da Frühförderung, ned-hob i dieses Obst mitg'numa und des woa wirklich ein totaler Aha-Effekt für ihn, dass es des live gibt.“ (B6/256-258)</p> <p>„der hod so gschaut, dass des echt gibt, oiso des woa irgendwie richtig lustig schon.“(B6/272)</p> <p>„--i find an dem sieht ma sehr gut dieses, was des fia Unterschied is, so ob i ma des anschau, wie eine fremde Hand des formt und i hob nur dieses glatte, sterile Tablet-Fläche, wo i ma des in Theorie reinsaugn kaun, und was fia a Unterschied is, wenn i diese Masse hob und wenn i do mit olle Finger und olle Händ reingreif, i kaun riechn, i kaun jo sogoa amoi kosten, es klebt si, i kaun do mit da gaunzn Haund, was fia a Erlebnis des is, und dass i a selber was gestaltet hob, und dass des hoid vielleicht doch ned so einfoch is, wie des durt vorzeigt wird und das i des üben muas, dass des ned glei funktioniert womöglich oder--noch ganz andere Ideen, manche Kinder, do duad ma vielleicht nu a Wossa dazua, dann wird's wirklich a Gatsch oder was auch immer. Oiso des find i a sehr anschaulich, was des bedeutet, ned, wenn i mit diese Medien mir irgendwos reinsaug, oder wenn i's tatsächlich in da Haund hob oder im analogen Spiel--.“(B7/281-292)</p>	Aussagen zu Interaktionsversuchen der FF zwecks Kontaktabahnung oder Kontaktaufnahme zu medienabsorbierten Personen werden codiert

		<p>„wenn irgendwas war, i hob sie schon anges--oiso i sprech sie dann schon auch an, wenn i irgendwas beobachte, zum Beispiel sag i mah, jetzt is müde, i glaub die wird glei einschlafen, oder irgendwie so, ned, des sag i dann schon zur Mutter und dann schaut's natürlich auf“ (B11/501-504)</p> <p>„ und---ich sprech, bring mich, versuch mich einzubringen [lacht], was so mehr oder minder: was ist da leicht grad oder wenn die Mutter, manchmal schauts aufs Handy und lacht und s' Kind schaut a glei rein, dann sog i "Ah is wos lustiges", ja, und ahm---oder hat wer ange--wenn, bei ihr ruft halt auch immer schnell wer an—ah, hat wer angerufen und nütze das zum Fragen nach der Familie, wie gehts der Mutter, dem Bruder und versuch zumindest, es für ein Gespräch zu nützen“ (B12/515-521)</p> <p>„wenn die Situation mim Kind jez eh gelaufen ist, oiso, die Konzentration is weg, daun versuch i mi zur Mutter hinzuwenden und mit ihr in Kontakt zu treten.“ (B12/525-527)</p> <p>„mittlerweile spielt sie eine volle Stunde, oiso, wir ham des wirklich ausgeweitet“ (C1/20-21)</p> <p>„sprachlich eing'schränkt, was do a bissl i dann so dieses, dass die dann zum Essen anfangen oder so [...] das ist das, wo ma grad so dabei sind, das spielerisch (I: achsoooo, dass die Tiere und Figuren im Rollenspiel zum Essen anfangen), na weil ma ja auch im Spielen eingeschränkt sind sprachlich“ (C2/72-75)</p> <p>„sondern einfach anzubieten, was i anbieten kann“ (C5/201-202)</p> <p>„und grundsätzlich is es ja jetzt so, dass die M. meine Angebote annimmt“ (C5/203-204)</p>	
<p>SK 4.3: Problematisierung</p>		<p>„jo, es is sprachlich in der Familie schwierig (I: a no dazua) oiso do kaun i sowos ned besprechen“ (A3/117-118)</p> <p>„Do loss i ma meistens wirklich vü Zeit und i glaub, maunchmoi übersia is.“ (A9/414)</p> <p>„jaja, und i hob scho gsogt, eigentlich is es nicht gut, dass er so viel schaut, ja, owa des Wissen---oiso des ham de a söwa gwusst und i hob scho gsogt, ich versteh, dass man da nachgibt damit dann amoi---a Ruah is--genau---“(A10/455-457)</p> <p>„des Zeitlimit sog i fost immer---ja--irgendwann einmal, nicht gleich am Anfang und--ja owa, wenn i merk, dass es sehr vü is, sog i des fost immer, und wenn i merk, dass die Eltern ja, sehr vü hängen“ (A11/486-488)</p> <p>„Eigentlich moch is zum Thema, wenns stört---ja--und des is jetzt, wenns die Eltern stört, ja, es gibt ja dann schon Eltern, die kuman und sogn, er will ständig fernsehn und ich halt das nicht mehr aus, wie soll ich denn tun, dann bespricht man des so ein bissl.“(A11/495-497)</p> <p>„und auch die Mutter hod ma erzählt, dass der oane so Alträume hod, dass er so ängstlich is und i hob daun schon gsagt, najo, des is hoid a ned guat, dass er sie do de Filme so reinzieht, ja.“ (B3/121-123)</p>	<p>In dieser Subkategorie geht es um Aussagen der FF, ob Medienkonsum direkt in Gesprächen mit den Familien thematisiert/probl ematisiert wird; codiert wird auch, wenn die Gesprächsinitiative von der Familie ausgeht</p>

		<p>„auch darüber zu reden, das des natürlich, ja er will ja immer s' Handy, sag i ja, wenn er's bei Ihnen sieht und wenn es so viel da is, dann wird's auch ganz schwierig und ihm des wegnehmen hama gsehn geht auch nicht und es müsste sich der Tag so gliedern, dass dieses Handy--[lacht] ja, nur da nur sichtbar ist.“ (B5/198-201)</p> <p>„i hob gsozt, vielleicht könnt ma des Handy, oiso, wenn Sie immer aufs Handy schau, ned, dann, sieht er's auch ständig. Sagt sie, na, sie braucht owa des Handy. Dann sag i, können sies ned vielleicht in da Küche, ned, dass sie's in irgend a Küchenkastl legn und hoid, ja, dass er's ned ständig so sieht-- und---des is, sie hod gsgagt, na, sie wird oft von da Arbeit anrufen und sie muas da, oiso, sie hat auch immer Argumente ghabt, warum-“(B5/213-218)</p> <p>„Wenn i glaub, de Situation vertragt's grad, dann versuch i oft a bissl spielerisch, oder im Gespräch dann aufzugreifen oder einzuführen, zum Beispiel, ja des is schon spannend des ---oder des Video, ja, aber, ja, also, können wir jetzt, oder schon auch oder wenn die Mutter sagt, ahm, ja er hat so Albträume und fürchtet sich vor allem, dann sog i, ja, oiso i hob a beobachtet, dass er wirklich Dinge schaut, wo i denk, des is für sein Alter ned entsprechend und des is irgendwie ka Wunder, auf des sollte man schau“ (B11/479-484)</p> <p>„am Anfang hab ich da probiert, hab sicher auch gsgagt, das is nicht gut“ (C5/196-197)</p> <p>„jo, ahm, do hob is schon versucht zu sagen, es is nicht gut.“ (C5/212)</p> <p>„Möglicherweise, wenn ich die noch nicht so gut kenn, dass ich drauf fokussier, mit der Mutter/Vater in Beziehung zu kommen und dann einfach schau, dass i sag ‚Okay, geb'm ma des Handy weg‘“ (C8/333-335)</p> <p>„dann hab ich das auch immer wieder mal besprochen“(C8/351)</p> <p>„Ja. Und sie wissens meistens, sagen ja, aber is so schwierig, weint dann so viel, schaut so gerne [beide lachen]“ (C9/381-382)</p> <p>„Und es immer wieder dann zu besprechen, ist nicht gut, was anderes, was kann man spielen. Ahm---.“(C9/395-396)</p> <p>„versuch den Eltern a zu erklär'n, dass sie's nicht verstecken solln, sondern dass sie sagen solln ‚Nein‘, weil ist es nicht das Handy, dann is es das Glas, der Teller, das Geldbörsl, Naschereien, die Fernbedienung“ (C10/415-417)</p>	
SK 4.4: Verantwortlichkeiten		<p>„Von seiten des Votas ned, ja, oiso der hod irgendwie ka Bewusstsein dafür, dass des --- ned guat is, dass des --- oder dass des sei Aufgobe is vielleicht a, des was i ned so genau. Ja, vielleicht is es, wenn i kum, dass er denkt, des is a meine Aufgabe, zu schauen“ (A3/114.117)</p> <p>„i hob a mit beiden Eltern oder mit da Mutter schon Frühförderung g'mocht, do is des ned. Do is des Tablet nicht das Thema (I: des is a reines Vaterthema sozusagen) -- genau“ (A3/134-136)</p>	Aussagen der FF zu ihren Verantwortungszuschreibungen zum kindlichen Medienkonsum werden codiert

		<p>„es war eine frische, neue Situation am Spielplatz, ja, oiso des Mädchen im Kinderwagen, da Bua is sofort überoi raufklettert-- und- sie sitzt si auf die Bank und schaut ins Handy, ned, oiso“ (B2/77-79)</p> <p>„sie (die Mutter, Anm.d.Verf.) hod’s mit an verlegenen Lächeln dann auch hergegeben“ (B5/197-198)</p> <p>„und es hängt natürlich immer--, wies de Eltern einfühnr. Wies die Eltern praktizirn“(B6/238-239)</p> <p>„na, mit den Eltern in erster Linie. In erster Linie, weil wenn die Eltern dem Kind das Handy überlassen, wird’s schwierig. I brauch aus meiner Sicht afoch nur de Ötan. Es wird ihr Handy sein [lacht] ahm---probier is eher über die Eltern. Mit ihnen das zu besprechen, warums ma wichtig wär, dass des Handy jetzt wegkommt.“ (C8/329-332)</p> <p>„und sie hat gesagt jajajajaja und hat’s immer wieder gmacht.“ (C8/351-352)</p> <p>„Aber da is es auch so ein, ich glaub, ohne den Eltern machts keinen Sinn“ (C8/355)</p>	
--	--	--	--

## 7.7 Abkürzungsverzeichnis

AAP	American Academy of Pediatrics
BLIKK	Bewältigung Lernverhalten Intelligenz Kompetenz Kommunikation
CBCL	Child Behavioral Checklist
ebd.	ebenda
et al.	et alii
FIM	Familie, Interaktion, Medien
KIM	Kindheit, Internet, Medien
MFF	Mobile Frühförderin und Familienbegleiterin/Mobile Frühförderung und Familienbegleitung
miniKIM	Kleinkinder und Medien
MPFS	Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest
WSD	Wiener Sozialdienste
ZEF	Zentrum für Entwicklungsförderung

## 7.8 Abstract

Die Master Thesis beschäftigt sich mit dem Einzug der digitalen Medien in das Arbeitsfeld der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung. Der Interessensfokus liegt dabei auf dem Einfluss des Medienkonsums auf die beziehungsfördernde Arbeit mit den betreuten Kindern und Eltern. Um die Erfahrungen und das individuelle Erleben zu erheben, wurden im Rahmen einer qualitativen Untersuchung drei problemzentrierte Interviews mit Mobilen Frühförderinnen und Familienbegleiterinnen durchgeführt. Die Erhebung dokumentiert die Varianten von Medienverhalten, die ihnen im Berufsalltag begegnen, was dieses Verhalten in ihnen auslöst, wie sie es deuten und welche Möglichkeiten und Herausforderungen sich daraus für die beziehungsfördernde Arbeit ergeben. Widmen Eltern ihre Aufmerksamkeit dem Smartphone, versuchen Frühförderinnen deren Intention zu interpretieren und zu deuten. Kindlicher Medienkonsum in der Frühfördereinheit löst eher Ärger, Frust oder Gefühle von Konkurrenz und Chancenlosigkeit bei den Frühförderinnen aus. Der Wunsch nach Frühförderung als handyfreie Zone wird jedoch als illusorisch erachtet, was den Bedarf an einer Auseinandersetzung ersichtlich macht. Die Ergebnisse der Untersuchung bilden ab, wie Frühförderinnen diese Diskrepanz zwischen Wunsch und Realität zu lösen versuchen.