



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ

MASTERARBEIT

zum Abschluss des

Masterstudiums für Primarstufe

Digitale Medien im Grundschulalter – Chancen und Risiken

vorgelegt von

Tina Johanna Ölinger, BEd MSc

Betreuung

Dr. Hans Schachl

(Allgemeine Bildungswissenschaften)

Matrikelnummer:

01107062

Wortanzahl:

29.217

Linz, 14. Juli 2022

Vorwort

Die kindliche Lebenswelt hat sich aufgrund des zunehmenden Einflusses der digitalen Medien wesentlich verändert (Dittler & Hoyer, 2008, S. 7). Kindern und Jugendlichen steht ein noch nie dagewesenes und allgegenwärtiges Angebot an Medien zur Verfügung, wie keiner Generation zuvor (Braun, 2014, S. 11; Junge, 2013, S. 17). Borner (2016, S. 17) verweist auf die Bedeutsamkeit der neuen Technologien, die zur Information und Kommunikation dienen und bezeichnet diese als „integraler Bestandteil“ im Lebensalltag von Kindern und Jugendlichen.

Angesichts der Tatsache, dass aufgrund der andauernden Corona Pandemie die Nutzung digitaler Medien von Kindern im letzten Jahr in den Fokus gerückt ist und eine Veränderung im Mediennutzungsverhalten der Kinder festzustellen ist, möchte ich mich bei der vorliegenden Masterarbeit mit dem Thema „Digitale Medien im Grundschulalter – Chancen und Risiken“ beschäftigen.

Als Lehrerin in der Primarstufe erkenne ich im schulischen Alltag eine durchaus besorgniserregende Entwicklung in Bezug auf die Nutzung digitaler Medien und deren Auswirkung auf die kindliche Entwicklung. Mein persönliches Ziel war es, durch das Verfassen der Masterarbeit mein Wissen in diesem Fachgebiet zu vertiefen, um Eltern und Erziehungsberechtigten über die Risiken und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen aufzuklären. Zusätzlich möchte ich auch weiteren Akteuren im Schulsystem wie Schulleiter/-innen, Lehrer/-innen etc. die Chancen und Möglichkeiten der digitalen Medien im Bildungsbereich aufzeigen. Im Rahmen meiner Masterarbeit bin ich folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

- (1) Welchen Einfluss hat der Medienkonsum auf die Entwicklung von Kindern in der Primarstufe?
- (2) Inwiefern hat das Fortdauern der Covid-19 Pandemie das Mediennutzungsverhalten von Kindern im Grundschulalter verändert?

Huber et al. (2020, S. 7) stellen fest, dass die aktuelle Situation neben den Risiken vor allem auch Chancen und Möglichkeiten im Bereich der Digitalisierung mit sich bringt. Die Frage ist, wie dieses Potential auch in der Zukunft genutzt werden kann, um positive Effekte zu erzielen. Daher möchte ich zuletzt auch einen Blick in die Zukunft, in die Zeit nach der Pandemie, werfen.

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei Herrn Dr. Schachl für die gute Zusammenarbeit und die umfassende Unterstützung bei der Erstellung meiner Masterarbeit bedanken. Ein besonderer Dank gilt auch meiner Familie, vor allem meinem Lebenspartner Siegfried, für die Ermutigung, Rücksichtnahme und die Unterstützung. Bei allen Schulleiterinnen und Schulleitern sowie den Kolleginnen und Kollegen, aber auch bei den Eltern und Kindern, die bei meiner empirischen Erhebung mitgewirkt und teilgenommen haben, möchte ich mich für ihre Offenheit und die Bereitschaft bedanken. Eine große Hilfe waren zuletzt auch meine Freundin Christina Allerstorfer und mein Korrekturleser Herr Karl Aichhorn.

Linz, 14. Juli 2022

Tina Johanna Ölinger, BEd MSc

Kurzfassung

Die vorliegende Masterarbeit mit dem Titel „Digitale Medien im Grundschulalter – Chancen und Risiken“ widmet sich folgenden Fragestellungen: (1) Welchen Einfluss hat der Medienkonsum auf die Entwicklung von Kindern in der Primarstufe? und (2) Inwiefern hat das Fortdauern der Covid-19 Pandemie das Mediennutzungsverhalten von Kindern im Grundschulalter verändert?

Im theoretischen Teil der Masterarbeit erfolgt zuerst die Definition und Abgrenzung des Medienbegriffs sowie die Beschreibung des digitalen Wandels der Gesellschaft im Allgemeinen. Um feststellen zu können, welchen Einfluss der Medienkonsum auf die kindliche Entwicklung hat, werden in weiterer Folge die entwicklungspsychologischen Grundlagen erläutert und die einzelnen Entwicklungsphasen der Kindheit näher beschrieben. Zudem wird sowohl auf das Aufwachsen im digitalen Zeitalter als auch auf den Medieneinsatz in der Primarstufe und den damit verbundenen Folgen für Lehrpersonen und Eltern eingegangen. Zuletzt werden einerseits die Risiken, andererseits aber auch die Chancen digitaler Medien im Grundschulalter und deren Konsequenzen für die kindliche Entwicklung erläutert und präventive Maßnahmen/Handlungsempfehlungen festgehalten.

Im empirischen Teilbereich der Masterarbeit wird das Vorgehen der quantitativen Untersuchung detailliert dargestellt. Zur Datenerhebung diente eine Fragebogenstudie, an der 352 sechs bis zehnjährige Schüler/-innen der Primarstufe sowie 350 Eltern/Erziehungsberechtigte teilnahmen. Die Ergebnisse der quantitativen Forschung deuten darauf hin, dass das Fortdauern der Covid-19 Situation zu Veränderungen des Mediennutzungsverhaltens (Nutzungsdauer, Verwendung digitaler Lernprogramme, online-Aktivitäten, Einfluss auf das Familienleben) beigetragen hat, die ausführlich erläutert werden.

Die Covid-19 Situation hat ganz allgemein zur Auseinandersetzung mit der Digitalisierung in den Schulen beigetragen. Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es, die Risiken aber auch die umfassenden Chancen digitaler Medien für die pädagogische Praxis aufzuzeigen.

Abstract

The master's thesis at hand entitled 'Digital media in elementary school age – chances and risks' attends to the following questions: (1) Which influence does the consumption of media to the development of kids in primary school have? and (2) In how far has the persistence and continuance of the Covid-19 pandemic changed the media use performance of kids in primary school age?

The theoretical part of the master's thesis addresses the definition and the distinction of the concept of media as well as the depiction of the digital transformation. In order to determine which influence the consumption of media has on a child's development, the basics of psycho development are being discussed and also the stages of psycho development are presented in detail. Additionally growing up in the digital age and media use in elementary school and its related results for teachers and parents are outlined. At last, the risks and the chances of digital media in primary school age and the consequences on child development are illustrated and furthermore preventive measures and recommended actions are outlined.

The empirical part of the thesis depicts the approach of the quantitative investigation. By the help of a questionnaire study with 352 6- to 10-year-old pupils and 350 parents and legal guardians, data was generated. The outcome of the quantitative research implies that the persistence of the Covid-19 situation has led to changes regarding the use of digital media (useful life, the usage of digital learning software, online activities and how that all affects family life) which are discussed in depth.

Summing up, the Covid-19 situation has contributed to the engagement of digitalization in the school environment. The objective of the thesis at hand is exemplifying the risks as well as the chances digital media brings along for education institutes.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	11
I. Theoretischer Teil	14
1. Digitale Medien	14
1.1 Begriffsbestimmung/-abgrenzung.....	14
1.2 Digitaler Wandel der Gesellschaft	16
2. Entwicklungspsychologische Grundlagen	19
2.1 Physische Entwicklung	19
2.1.1 Körperliche Entwicklung.....	19
2.1.2 Motorische Entwicklung.....	21
2.1.3 Neuronale Entwicklung	24
2.2 Kognitive Entwicklung	26
2.2.1 Wahrnehmung.....	26
2.2.2 Gedächtnis	27
2.3 Sprachentwicklung.....	29
2.4 Emotionale und soziale Entwicklung.....	30
2.5 Identitätsentwicklung	33
2.6 Zusammenfassung.....	34
3. Digitale Medien im Grundschulalter	35
3.1 „Kindheit 2.0“ – Aufwachsen im digitalen Zeitalter	35
3.1.1 Medienausstattung/-zugang	36
3.1.2 Mediennutzungsverhalten.....	37
3.1.3 Mediensozialisation	40
3.2 Digitale Bildung – „Schule 4.0“.....	41
3.2.1 Digitale Medien in der Primarstufe	43
3.2.2 Medienkompetenz vs. Medienpädagogik	45
3.2.3 Qualifizierung der Lehrpersonen.....	47
3.2.4 Die Eltern als Medienerzieher/-innen.....	48
3.3 Zusammenfassung.....	50

4. Risiken und Chancen digitaler Medien	51
4.1 Risiken & Gefahren	52
4.1.1 Bewegungsmangel und weitere physische Folgen	53
4.1.2 Schlafstörungen	55
4.1.3 Kurzsichtigkeit	57
4.1.4 Konzentration/Aufmerksamkeit	58
4.1.5 Cybermobbing	59
4.1.6 Gefährdende Medieninhalte	60
4.1.6.1 Werbung.....	60
4.1.6.2 Radikalismus.....	62
4.1.6.3 Gewaltdarstellungen	62
4.1.7 Übermäßige Mediennutzung und Abhängigkeit	65
4.2 Chancen	67
4.2.1 Identitätsentwicklung	68
4.2.2 Soziale Beziehungen	69
4.2.3 Zugang zu Information/Wissen und Bildung	70
4.2.4 Individualisierung und Differenzierung	71
4.3 Präventive Maßnahmen und Handlungsempfehlungen	73
4.3.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen	73
4.3.2 Schutzsoftware und Sicherheitseinstellungen	74
4.3.3 Interventionsprogramme	74
4.3.4 Handlungsempfehlungen für Eltern	75
4.3.5 Unterstützungs- und Beratungsangebote.....	76
4.4 Zusammenfassung	77
II. Empirischer Teil	78
5. Empirische Forschung.....	78
5.1 Forschungsvorhaben und Forschungsfrage	78
5.2 Hypothesen	79
5.3 Methodisches Vorgehen.....	81
5.3.1 Forschungsdesign	81
5.3.2 Beschreibung des Messinstruments.....	82
5.3.3 Gütekriterien.....	84

5.3.3.1 Objektivität.....	84
5.3.3.2 Reliabilität.....	85
5.3.3.3 Validität.....	85
5.4 Durchführung der Forschung	87
5.4.1 Untersuchungsplan	87
5.4.2 Stichprobe	88
5.4.3 Pretest	91
5.4.4 Retest	92
5.5 Analysemethoden.....	92
5.5.1 Quantitative Datenanalyse.....	93
5.5.2 Qualitative Datenanalyse.....	93
6. Darstellung der Ergebnisse	94
6.1 Ausgangslage	94
6.2 Deskriptive Beschreibung und graphische Darstellung der Ergebnisse	98
6.2.1 Hypothese 1	98
6.2.2 Hypothese 2	106
6.2.3 Hypothese 3	110
6.2.4 Hypothese 4	112
6.2.5 Hypothese 5	116
6.2.6 Sonstige Ergebnisse.....	118
6.3 Interpretation der Ergebnisse	123
6.4 Limitation.....	126
6.5 Diskussion.....	127
7. Schlussbetrachtung	131
Literaturverzeichnis.....	135
Abbildungsverzeichnis.....	149
Tabellenverzeichnis.....	150

Anhang.....	151
Einverständniserklärung	151
Elternfragebogen.....	152
Kinderfragebogen	156
Lehrerinformation.....	158
Instruktion zum Kinderfragebogen	159
Kodierleitfaden	160
Häufigkeitstabellen	162
Daten und Berechnungen aus PSPP.....	172
Eidesstattliche Erklärung.....	179

Einleitung

„Kaum ein Thema hat in den letzten Jahren über nahezu alle Felder menschlichen Denkens und Handelns hinweg den Diskurs so dominiert wie das Digitale.“

(Schöftner et al., 2020, S. 2)

Die große Anzahl der in den letzten Jahren publizierten Literatur (Beiträge, Studien etc.) zum Thema Medien und Kindheit/Bildung zeigt die Aktualität der Thematik auf. Laut Knaus und Bohnet (2019, S. 3) wird die Diskussion über die Digitalisierung und die damit verbundenen Risiken und Chancen sowie deren Bedeutung im Bildungskontext sehr emotional geführt. Dabei werden zum Teil sehr konträre Auffassungen vertreten, denn sowohl euphorische Visionen als auch angsterzeugende Positionen werden im Diskurs eingenommen. Die Buchtitel populärwissenschaftlicher Literatur wie etwa „Cyberkrank“ (Spitzer, 2017) oder „Digitale Hysterie“ (Milzner, 2016) verdeutlichen dies.

Digitale Medien sind aus der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen nicht mehr wegzudenken, sie sind allgegenwärtig und aufgrund der umfassenden Nutzungsmöglichkeiten unverzichtbar geworden (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 7). Eichenberg und Auersperg (ebd.) bezeichnen die digitalisierte Welt, in der Kinder heute aufwachsen, als „Kindheit 2.0“. Für die sogenannten „Digital Natives“, Kinder und Jugendliche, die mit dem Internet aufwachsen, ist die Nutzung digitaler Medien selbstverständlich und geschieht meist unreflektiert. Die Medienkompetenz wird als die Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts bezeichnet (Albrecht & Revermann, 2016, S. 50).

Spitzer (2020b, S. 9) warnt vor den „Nebenwirkungen“ der digitalen Informationstechnik, die einerseits unsere physische und psychische Gesundheit betreffen, andererseits aber auch Bildungsprozesse beeinträchtigen und unser Zusammenleben sowie die Gesellschaft prägen. Nicht nur die eigene Nutzung digitaler Medien, sondern bereits die „überdosierte“ Nutzung der Eltern, wirkt sich negativ auf die Entwicklung von Kindern aus, alarmiert Spitzer (2020b, S. 98).

Doch schon Paracelsus (1493-1541) stellte fest: „Die Dosis macht das Gift.“ (ebd.)

Aufgrund der aktuell andauernden Corona Pandemie mussten im Frühjahr 2020, erstmals seit dem 2. Weltkrieg, österreichweit die gesamten Betreuungs- und Bildungseinrichtungen geschlossen werden (Götz & Mendel, 2020, S. 4). Die pandemiebedingten Schulschließungen führten im Bildungssystem zu Maßnahmen wie „Homeschooling“ und „Distance Learning“, um den Unterricht fortzusetzen, so Tengler et al. (2020, S. 3). Götz und Mendel (2020, S. 4) machen darauf aufmerksam, dass die Covid-19 Pandemie zu erheblichen Veränderungen im Alltag von Kindern geführt hat. Ortner et al. (2020, S. 2) erklären, dass Kinder bereits während der ersten Phase im Frühjahr 2020 der aktuellen Covid-19 Situation zur Bewältigung der neuen Herausforderungen, wie etwa die Aufrechterhaltung sozialer Kontakte, Homeschooling, Informationszwecke und zur Stimmungsregulation vermehrt digitale Medien eingesetzt haben. Die Forschungserkenntnisse belegen, dass die Mediennutzungsdauer in den letzten Jahren einen stetigen Anstieg verzeichnet (Education Group, 2020a, S. 4f).

Ziel der Masterarbeit ist es, (1) den Einfluss des Medienkonsums auf die Entwicklung von Kindern in der Primarstufe festzustellen und zu untersuchen, (2) inwiefern sich das Mediennutzungsverhalten der 6-10 Jährigen durch das Fortdauern der Covid-19 Pandemie verändert hat.

Die hier vorliegende Masterarbeit ist in zwei Teilbereiche gegliedert. Der theoretische Teil umfasst vier Kapitel, wobei das erste die Basis bildet, in dem grundlegende Begriffsbestimmungen und -abgrenzungen vorgenommen werden. Weiters wird auf den digitalen Wandel und die damit verbundenen Veränderungen für die Gesellschaft näher eingegangen. Im Anschluss werden die entwicklungspsychologischen Grundlagen umfassend dargestellt. Das dritte Kapitel beschäftigt sich anschließend mit den digitalen Medien in der Grundschule und deren Bedeutung für das Lernen. Zuletzt werden sowohl die Risiken und Chancen der digitalen Medien als auch präventive Maßnahmen und

Handlungsempfehlungen für Eltern/Erziehungsberechtigte und Pädagoginnen und Pädagogen dargelegt.

Der zweite Teilbereich umfasst die empirische Untersuchung. Ausgangspunkt sind hier das Forschungsvorhaben und die Fragestellungen sowie die Hypothesen. Zunächst wird das methodische Vorgehen, welches das Forschungsdesign, die Beschreibung des Messinstruments und die Gütekriterien beinhaltet, näher beschrieben. In Folge werden der Untersuchungsplan, die Stichprobe und der Pre-/Retest erläutert und die Analysemethoden dargestellt. Anschließend erfolgt die deskriptive Analyse der Ergebnisse, die zuletzt kritisch diskutiert werden. Den Abschluss bildet die Schlussbetrachtung, die das Resümee beinhaltet.

I. Theoretischer Teil

1. Digitale Medien

„Die Digitalisierung hat alle Bereiche unseres Zusammenlebens durchdrungen und revolutioniert [...].“

(Pohle & Lenk, 2021, S. 9)

Inwiefern die Gesellschaft und die einzelnen Bereiche von den Veränderungen der Digitalisierung betroffen sind und welche gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen festzustellen sind, wird in diesem Abschnitt näher erläutert. Zu Beginn erfolgen eine Abgrenzung und grundsätzliche Bestimmung des Medienbegriffs, wie er dieser Masterarbeit zugrunde liegt.

1.1 Begriffsbestimmung/-abgrenzung

Aufgrund der vielseitigen Verwendung und Mehrdeutigkeit des Medienbegriffs wird in diesem Abschnitt eine Differenzierung vorgenommen. Ziel ist nicht eine allgemeingültige Definition festzulegen, sondern eine mehrperspektivische Betrachtung.

Der Begriff „Medium“ leitet sich von der lateinischen Bezeichnung „medius“ ab und bedeutet „in der Mitte befindlich“; „dazwischen liegend“ (Hickethier, 2010, S. 18). Unter einem „Medium“ kann (1) ein technisches Gerät (z. B. Tablet), (2) ein Informationsträger (z. B. Buch), (3) eine Organisation (z. B. Verlag) oder (4) eine Form der Informationsvermittlung (z. B. Sprache) verstanden werden (Schaumburg & Prasse, 2019, S. 17). Lepold und Ullmann (2018, S. 40) zufolge, wird einem Medium eine vermittelnde Funktion zugeschrieben, die der Weitergabe und Verbreitung von Informationen dient. Dies kann mittels Bild, Sprache, Gestik, Mimik und Schrift erfolgen (Böhm, 2012, S. 5).

Bei der Kommunikation ist grundsätzlich die Massenkommunikation von der Individualkommunikation zu unterscheiden (Lepold & Ullmann, 2018, S. 41). Wird die Information ausgehend von einem Sender an viele Empfänger

weitergeleitet, wie das beispielsweise über das Internet oder Zeitungen realisierbar ist, spricht man von Massenkommunikation. Als Individualkommunikation wird hingegen die Kommunikation zwischen zwei Individuen bezeichnet, wie etwa bei E-Mails oder Briefen.

Die Begrifflichkeiten „Neue Medien“ und „Digitale Medien“ werden in der Alltagssprache meist als Synonyme verwendet und nicht klar voneinander abgegrenzt. Zu den digitalen Medien zählen elektronische Medien wie etwa Computer, Tablet, Smartphone etc., die mittels digitalen Codes arbeiten und auf Zahlenfolgen beruhen (Böhm, 2012, S. 7 ff). Aufgabe der digitalen Medien ist die Aufzeichnung, Speicherung, Berechnung, Verarbeitung, Verteilung, Digitalisierung und Darstellung von Inhalten (Lepold & Ullmann, 2018, S. 42). Der Begriff „Neue Medien“ nimmt Bezug auf die zeitbezogene Medientechnik und ist an die Verwendungszeit gebunden. Sander et al. (2008, S. 407) heben hervor, dass das Adjektiv „neu“ irreführend ist und eine begriffliche Problematik darstellt. Denn die Frage die sich daraus ergibt lautet: Ab wann ist ein Medium veraltet? Daher wird in der vorliegenden Masterarbeit der Begriff „digitale Medien“ verwendet.

Zu differenzieren sind auch „analoge Medien“ von „digitalen Medien“ (Schaumburg & Prasse, 2019, S. 19). Analoge Medien reagieren nicht auf den/die Nutzer/-in, das heißt, dass nur eine einseitige Kommunikation wie etwa bei Plakaten, Printmedien etc. möglich ist. Digitale Medien reagieren hingegen auf den jeweiligen/die jeweilige Benutzer/-in und ermöglichen eine Interaktion. Dazu zählen beispielsweise Tablets, E-Books, Smartphones, PC etc. Erfolgt eine Differenzierung nach den Sinneskanälen, so kann zwischen (1) auditiven Medien (z. B. Radio, MP3), (2) visuellen Medien (z. B. Zeitungen, Bücher), (3) audiovisuellen Medien (z. B. DVD, Video) und (4) interaktiven Medien (z. B. Tablet, Smartphone) unterschieden werden.

Neben den technischen Aspekten führt die Digitalisierung vor allem zur Mediatisierung der Gesellschaft. Der nächste Abschnitt beschäftigt sich mit dem gesellschaftlichen Wandel und den damit verbundenen Folgen.

1.2 Digitaler Wandel der Gesellschaft

Unser Alltag wird durch die Digitalisierung bestimmt und beeinflusst nahezu alle Lebensbereiche. Moser (2010, S. 14) stellt fest, dass digitale Medien in unserem Lebensalltag omnipräsent sind und diesen wesentlich prägen. In diesem Zusammenhang kann auch von „Mediatisierung“ gesprochen werden (Wedding, 2020, S. 53). Der technologische Fortschritt führt einerseits zur Verbesserung unserer Lebensqualität und vereinfacht unsere Lebensgestaltung, andererseits können Autonomie, Selbstbestimmung und Partizipation nicht mehr als selbstverständlich angesehen werden (Herzig et al., 2020). Markowetz (2015, S. 12) macht darauf aufmerksam, dass die digitalen Technologien nicht nur unseren Alltag, sondern auch uns Menschen grundlegend verändert haben, zum „Homo Digitalis“.

Der gesellschaftliche Wandel kann laut Schöftner et al. (2020, S. 1) auch als digitale Transformation bezeichnet werden. Somit stellt unsere Gesellschaft eine Informations- und Mediengesellschaft dar (Grewe, 2012, S. 5). Wird die dauerhafte Verfügbarkeit digitaler Medien als selbstverständlich angesehen, wie etwa die Allgegenwart von fließend Wasser oder Strom, kann dieser Zustand als „Postmedialität“ definiert werden. Beobachtet man die aktuelle Situation und die Entwicklung, befindet sich die Gesellschaft bereits an dieser Schwelle (Dittler & Hoyer, 2010, S. 7).

Da der Mediatisierungsvorgang dynamisch erfolgt, sind nicht alle Bereiche in gleichem Ausmaß und gleicher Geschwindigkeit von der Digitalisierung betroffen (Albrecht & Revermann, 2016, S. 36). Die Kommunikation, Informationsbeschaffung, Unterhaltung etc. wird bereits durch digitale Medien dominiert (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 8). Laut Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2018, S. 4f) sind auch die Bereiche Wirtschaft, Industrie, Bildung und die öffentliche Verwaltung von den enormen Veränderungen betroffen.

Diese rasant erscheinende Entwicklung entspricht jedoch nicht der Realentwicklung der Informationstechnologie, so Pohle und Lenk (2021, S. 9f). Ein Blick in die Vergangenheit zeigt, dass bereits zu Beginn der 80er Jahre die Informations- und Kommunikationstechnik in langsamen Tempo voranschritt (Spitzer, 2020b, S. 18). Erst durch die Verbreitung des Smartphones hat sich die Nutzung digitaler Informationstechnologie in den letzten Jahren rapide erhöht (Spitzer, 2017, S. 9).

Waren früher bestimmte Medien, wie beispielsweise Printmedien, nur einem ausgewählten Kreis von Menschen, etwa den Gebildeten und Intellektuellen vorbehalten, so stehen heute laut Moser (2010, S. 14) digitale Medien allen Gesellschaftsmitgliedern zur Verfügung. Ebel (2017, S. 12) ist hier jedoch anderer Ansicht, denn ihm zufolge werden gesellschaftliche Ungleichheiten durch die unterschiedlichen Nutzungsweisen und Zugangsmöglichkeiten noch weiter vergrößert. Um einer Spaltung der Gesellschaft entgegenzuwirken und allen Menschen den Zugang zum Arbeitsmarkt und somit die Erwerbstätigkeit zu sichern, ist die Medienbildung und Medienkompetenz der Menschen innerhalb einer durch Digitalisierung geprägten Gesellschaft zu priorisieren und ist auch als Bildungsziel zu definieren (Börner, 2016, S. 17). Denn lediglich das Vorhandensein digitaler Medien impliziert noch lange nicht die aktive Partizipation aller Bevölkerungsgruppen an der Gesellschaft. In der digitalisierten Welt wird die Medienkompetenz von Braun (2014, S. 11) als „Kernkompetenz“ und von Junge (2013, S. 18) sogar als die „vierte Kulturtechnik“, neben Rechnen, Lesen und Schreiben, bezeichnet. Die Medienkompetenz ist also Grundvoraussetzung, um an der Gesellschaft teilnehmen zu können (Porsch & Pieschl, 2014, S. 11).

Moser (2010, S. 11) macht darauf aufmerksam, dass in der Vergangenheit mit jeder neuen Erfindung eines Mediums wie etwa des Buches, des Radios, des Kinos oder des Fernsehers der Einfluss auf das Individuum sowie auf die Gesellschaft im Allgemeinen von der Wissenschaft immer wieder diskutiert wurde. Die Entwicklung wurde vor allem stets von Seiten der Pädagoginnen und

Pädagogen sehr skeptisch beobachtet und kritisiert. Bereits Jean Jacques Rousseau hat 1762 das Buch als „die Geißel der Kindheit“ bezeichnet, von denen Kinder ferngehalten werden sollten (Moser, 2010, ebd.). Anzumerken ist jedoch, dass bisher keine der vorangegangenen Entwicklungen mit dem Ausmaß und der Relevanz der Digitalisierung gleichgestellt werden kann, da die Auswirkungen und Konsequenzen vom Individuum oder der Gesellschaft nicht abzuwenden sind und man sich dem nicht entziehen kann (Herzig & Martin, 2020, S. 284f).

Die digitale Informationstechnik führt neben den gesundheitlichen Schäden, die sowohl die physische und psychische Gesundheit betreffen, auch zu gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen (Spitzer, 2020b, S. 9). Spitzer (2020b, S. 38) beschreibt etwa die sinkende Grundbildung der Gesellschaft allgemein als Bedrohung der Demokratie, da die Menschen weniger urteilsfähig und daher manipulierbar sind. Moser (2010, S. 14) betont, dass die Einflussnahme der digitalen Medien neben Risiken vor allem aber auch Ressourcen und Möglichkeiten darstellt und zu positiven Veränderungen beitragen kann. Der Einsatz digitaler Medien führt zu wirksamen Veränderungen in den Bereichen Wissenschaft und Forschung sowie Kunst, Kultur, Unterhaltung und Bildung und leistet bedeutende Beiträge (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 7). Zudem kommt es zu einer Vereinfachung und Vervielfältigung der Kommunikation.

Laut Dittler und Hoyer (2010, S. 7) wird auch der kindliche Alltag durch digitale Medien weitgehend geprägt. Um feststellen zu können, welche Auswirkungen digitale Medien auf die Entwicklung der Kinder haben, wird im folgenden Kapitel zunächst ein Überblick über die entwicklungspsychologischen Grundlagen gegeben, um später im vierten Kapitel Bezug darauf nehmen zu können.

2. Entwicklungspsychologische Grundlagen

„Menschenkinder gehen einen seltsamen Weg. Sie werden unreif und schwach geboren – echte Pflegefälle, könnte man sagen!“

(Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 11)

In diesem Kapitel werden die entwicklungspsychologischen Grundlagen im Kindesalter dargestellt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den Entwicklungsveränderungen vom Säuglings- und Kleinkindalter bis in die mittlere Kindheit (Grundschulalter). Die weiteren Entwicklungsstufen wie die Adoleszenz, das frühe/mittlere/späte Erwachsenenalter und das hohe Alter sowie diverse Entwicklungsabweichungen oder -störungen werden nicht näher erläutert, da dies über den Umfang der vorliegenden Masterarbeit hinausgehen würde.

Das Kapitel umfasst die physischen, psychischen Entwicklungsveränderungen, die Sprachentwicklung, die emotionale/soziale Entwicklung und die Identitätsentwicklung. Die einzelnen Themenkomplexe werden in Folge gesondert erläutert, obwohl sie ineinandergreifen.

2.1 Physische Entwicklung

Der folgende Abschnitt gliedert sich in die körperliche, motorische und die neuronale Entwicklung und beinhaltet die jeweiligen Entwicklungsphasen, auf die in Folge näher eingegangen wird.

2.1.1 Körperliche Entwicklung

Säuglings- und Kleinkindalter (0-2 Jahre):

In den ersten beiden Lebensjahren kommt es bei der körperlichen Entwicklung zu beträchtlichen Veränderungen, die etwa bei der Körpergröße oder beim Gewicht sichtbar wird (Berk, 2005, S. 152f). So wiegt ein Kleinkind - im Vergleich zur Geburt - am Ende des zweiten Lebensjahres viermal so viel und auch die Körpergröße nimmt um 75 Prozent zu. Die körperliche Entwicklung sowie die Veränderungen der Körperproportionen verlaufen unterschiedlich schnell (ebd. S. 154). Lohaus und Vierhaus (2015, S. 91) weisen dabei auf die enormen

Veränderungen der Kopf-Rumpf-Verhältnisse im Verlauf der physischen Entwicklung hin. Bei einem neugeborenen Kind nimmt der Kopf ein Viertel der gesamten Körpergröße ein, was sich im Verlauf der Entwicklung stark verändert (Mietzel, 2019, S. 112). Dies verdeutlicht die folgende Abbildung:

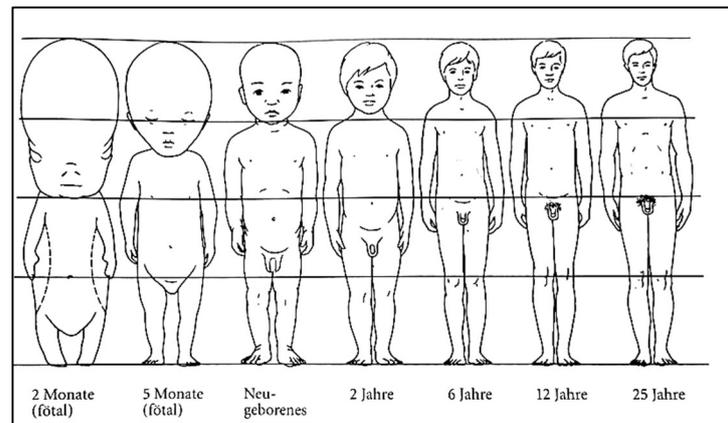


Abbildung 1: Körperproportionen im Altersvergleich

(Mietzel, 2019, S. 113)

Bereits in diesem Entwicklungsstadium sind geschlechtsspezifische Unterschiede in der physischen Entwicklung zwischen Mädchen und Buben festzustellen, wie beispielsweise beim Anteil an Muskelfett oder bei der Körpergröße (Berk, 2005, S. 153). Die individuellen Entwicklungsunterschiede sind von der Herkunft und den Umständen, unter denen ein Kind aufwächst, abhängig. Insgesamt kann festgehalten werden, dass es in keiner anderen Lebensphase als im Säuglings- und Kleinkindalter zu solch enormen körperlichen Veränderungen kommt (Mietzel, 2019, S. 112).

Frühe Kindheit (2-6 Jahre):

Im Vergleich zu den ersten Lebensjahren verlangsamt sich laut Schneider und Hasselhorn (2018, S. 192) die körperliche Entwicklung in der frühen Kindheit. Im Alter zwischen drei bis sechs Jahren wachsen Kinder durchschnittlich zirka sechs bis acht Zentimeter pro Jahr und nehmen in diesem Zeitraum zwischen 1,5 und 2,5 Kilogramm zu. Aufgrund des Muskelwachstums kommt es außerdem zur Zunahme von Ausdauer und Kraft. Berk (2005, S. 278) erklärt, dass der Rumpf wächst und die Körperproportionen allmählich denen eines Erwachsenen ähneln. Geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich Körperfett und -größe

sind auch in diesem Entwicklungsstadium ersichtlich. Gegen Ende der frühen Kindheit setzt in der Regel der Zahnwechsel ein und Kinder verlieren ihre ersten „Milchzähne“ (Berk, 2005, S. 279).

Mittlere Kindheit (6-11 Jahre):

Das Körperwachstum beträgt bei Grundschulkindern jährlich zwischen 10 bis 15 Zentimeter und es kommt zu einer Gewichtszunahme von etwa 2,5 Kilogramm pro Jahr (Berk, 2005, S. 378). Vor allem die unteren Extremitäten wachsen in dieser Zeit besonders schnell. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede, die Körpergröße betreffend, bleiben bis zu einem Alter von acht Jahren aufrecht, gefolgt von einer Trendumkehr. In der mittleren Kindheit nimmt die Knochenmasse zu und es kommt zum Aufbau der Muskulatur (Schick, 2012). Schick (ebd.) zufolge führt die verbesserte Bewegungsfähigkeit der Kinder im Grundschulalter zu einem erhöhten Bewegungsdrang. Zusätzlich verfügen Kinder in diesem Entwicklungsstadium über eine hohe Flexibilität, da die Muskelbänder noch nicht fix mit den Knochen verwachsen sind (Berk, 2005, S. 379). Grundschulkindern fällt es daher beispielsweise leicht, einen Handstand oder ein Rad zu machen. Schachl (2020, S. 73) macht darauf aufmerksam, dass das „Körperbild“ in dieser Entwicklungsstufe erstmals auch Auswirkung auf den Selbstwert hat. Ein einfühlsamer Umgang ist in diesem Alter ist daher besonders wichtig.

2.1.2 Motorische Entwicklung

Säuglings- und Kleinkindalter (0-2 Jahre):

Grundsätzlich ist die motorische Entwicklung von bestimmten Gehirnarealen abhängig, vor allem vom primären motorischen Kortex und entwickelt sich nach und nach (Aamodt & Wang, 2012, S. 54). Laut Elsner und Pauen (2018, S. 175) erfolgt die Entwicklung der Grobmotorik nach einem „cephalo-caudalen Trend“, also vom Kopf bis zu den unteren Extremitäten. Aamodt und Wang (2012, S. 54) erklären, dass Babys beispielsweise zuerst den Gesichtsausdruck und den Kopf kontrollieren können und später dann das Greifen und Laufen lernen.

Säuglinge verfügen bereits bei der Geburt über zahlreiche angeborene Reflexe, die das Überleben sichern und die Basis für die motorische Entwicklung darstellen (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 92). Vor allem der Saugreflex und der Rooting-Reflex (Kopfdrehung) sind für die Nahrungsaufnahme essentiell. Der Moro-Reflex (Greifreflex) sowie der Schreitreflex (Schreitbewegung der Füße) bilden sich bei einer normal verlaufenden Entwicklung innerhalb eines bestimmten Zeitfensters zurück und zählen somit zu den verschwindenden Reflexen (ebd. S. 93). Andere Reflexe wiederum stellen den Ausgangspunkt für spätere motorische Abläufe dar, wie beispielsweise im Fall des Greifreflexes. So sind Kinder in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres durch die Entwicklung der Auge-Hand-Koordination in der Lage, gezielt Objekte und Gegenstände zu greifen (Krist et al., 2018, S. 388).

Laut Berk (2005, S. 174) ist bei der motorischen Entwicklung zwischen Grobmotorik (z. B. Krabbeln, Stehen, Laufen) und Feinmotorik (z. B. Greifen) zu differenzieren. Die Entwicklung erfolgt für gewöhnlich in einer bestimmten Reihenfolge, wobei hinsichtlich der Geschwindigkeit individuelle Unterschiede bestehen können (ebd. S. 175). In der folgenden Tabelle sind alle wichtigen Entwicklungsschritte der Motorik abgebildet:

Motorische Fähigkeit/Leistung	Alter in Monaten
Heben des Kopfes	1-2 Monate
Sitzen mit Hilfe	3-4 Monate
Sitzen ohne Hilfe	5-7 Monate
Stehen mit Festhalten	8-9 Monate
Krabbeln	8-10 Monate
Gehen mit Hilfe	10-11 Monate
Sich hochziehen	11-12 Monate
Alleine stehen	12-14 Monate
Alleine gehen	12-15 Monate
Treppen steigen	17-18 Monate

Tabelle 1: Überblick der motorischen Fertigkeiten

(Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 95)

Lohaus und Vierhaus (2015, S. 94) weisen darauf hin, dass es auch bei der Entwicklungsabfolge zu Unterschieden kommen kann. Als Beispiel führen sie Kinder an, die die Phase des Krabbelns überspringen. Zu der wichtigsten motorischen Entwicklung zählt den Autoren zufolge im Kleinkindalter das Laufen, da sich das Wahrnehmungsspektrum erweitert und sie nicht mehr ausschließlich von ihren Interaktionspartnern abhängig sind.

Berk (2005, S. 174) weist darauf hin, dass die Zunahme der motorischen Fähigkeiten auch Einfluss auf die soziale Interaktion mit den Mitmenschen hat. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Entwicklung der Motorik, Sprache, Kognition und die soziale Kompetenz simultan erfolgt und sie sich gegenseitig bedingen sowie unterstützen.

Frühe Kindheit (2-6 Jahre):

Laut Berk (2005, S. 290) kommt es in dieser Phase der Kindheit zu einer sogenannten „Explosion neuer motorischer Fertigkeiten“. Die körperlichen Veränderungen, wie etwa die der Kräftigung der Muskulatur, führen dazu, dass sich Kinder in der frühen Kindheit zunehmend sicher bewegen und komplexe Bewegungsabläufe wie Hüpfen, Klettern etc. ausführen können (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 192). Daher nimmt auch das Aktivitätsniveau der Kinder stetig zu (ebd. S. 193). Es sind also vor allem große Entwicklungsschritte im Bereich der Grobmotorik zu erkennen, da sich auch der Gleichgewichtssinn weiterentwickelt und Kinder mit zirka fünf Jahren somit alle Voraussetzungen für das Schwimmen oder Fahrradfahren aufweisen. Auch die Feinmotorik entwickelt sich kontinuierlich weiter, dies zeigt sich bei Tätigkeiten wie beim Schneiden, Kleben, Malen, Bauen etc. (Berk, 2005, S. 290).

Mittlere Kindheit (6-11 Jahre):

In der mittleren Kindheit führt die zunehmende Körpergröße und die erhöhte Muskelkraft zur Verbesserung folgender motorischer Fähigkeiten: (1) Flexibilität, (2) Gleichgewicht, (3) Flinkheit, (4) Kraft und (5) Reaktionszeit (Berk, 2005, S. 385). Zunehmend können nun auch komplexe Bewegungsfolgen ausgeführt

werden. Auch im Bereich der Feinmotorik lassen sich große Fortschritte feststellen, wie etwa beim Zeichnen, bei der Verbesserung der Schrift und das Erlernen eines Musikinstruments (ebd. S. 386). Geschlechtsspezifische Unterschiede lassen sich in diesem Entwicklungszeitraum feststellen, so sind Mädchen beispielsweise im Bereich der Feinmotorik den Buben voraus, die dafür wiederum im Bereich der Grobmotorik überlegen sind.

2.1.3 Neuronale Entwicklung

Säuglings- und Kleinkindalter (0-2 Jahre):

Bereits am 17. Tag nach der Befruchtung der Eizelle beginnt die Entwicklung des Nervensystems (Beck et al., 2016, S. 24). Dabei bildet sich aus der „äußeren Haut“ des Embryos, auch als Ektoderm bezeichnet, die Neuralplatte, die durch die Einstülpung die Neuralrinne bildet und das Neuralrohr formt. Dieser Vorgang der Neuralinduktion wird in der folgenden Abbildung dargestellt.

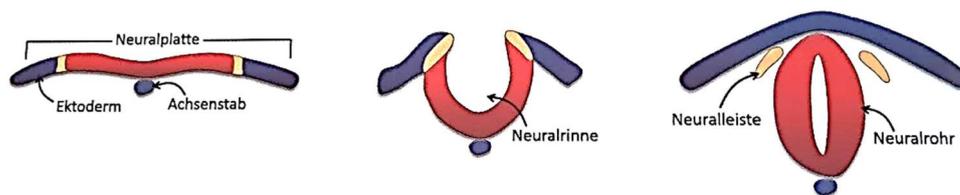


Abbildung 2: Neuralinduktion
(Beck et al., 2016, S. 24)

Aus dem vorderen Teil des Neuralrohres bilden sich die Hirnbläschen und aus dem hinteren Teil das Rückenmark. Aus den Bläschen entstehen alle Bereiche des Gehirns (Großhirn, Mittelhirn, Kleinhirn etc.) (ebd. S. 25). So entwickelt sich aus dem hintersten Bläschen der Hirnstamm und das Cerebellum (Kleinhirn), aus dem mittleren Bläschen der Hypothalamus, die Amygdala sowie der Hippocampus und aus dem dritten Bläschen bildet sich der Thalamus und die Großhirnrinde (Aamodt & Wang, 2012, S. 33f). Wenn alle Hirnregionen angelegt sind, entwickeln sich diese bis zum Ende der Schwangerschaft von hinten nach vorne. Bei der Geburt beträgt das Hirnvolumen dann etwa ein Viertel bis zu einem Drittel eines Erwachsenengehirns (Roth & Strüber, 2018, S. 184).

Vorerst kommt es zu einer Überproduktion der Synapsen, gefolgt von einer Reduktion (Roth & Strüber, 2018, S. 177f). Bei diesem Prozess, der als „pruning“ bezeichnet wird, kommt es zur Elimination von nicht verwendeten Synapsen. Roth und Strüber (ebd.) bezeichnen diesen Prozess als „interzelluläres Selbstmordprogramm“. Lohaus und Vierhaus (2015, S. 86) zufolge erfolgt eine „erfahrungsabhängige Eliminierung von überschüssigen Synapsenverbindungen“.

Einen weiteren neurologischen Prozess stellt die Myelinisierung der Nervenbahnen dar. Dabei werden die Axone der Neuronen mit einer lipidreichen Membran (Myelinschicht) umhüllt, die zur Optimierung des Informationsflusses beitragen (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 86; Roth & Strüber, 2018, S. 185). Dieser Vorgang ist im Säuglings- und Kleinkindalter noch nicht abgeschlossen, sondern wird noch fortgesetzt.

Mittlere Kindheit (6-11 Jahre):

Laut Schachl (2020, S. 73) wird der Prozess der Myelinisierung auch in der mittleren Kindheit noch fortgeführt, vor allem im Bereich des präfrontalen Kortex. Dadurch wird die Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit erhöht. Auch Mietzel (2019, S. 293) bestätigt die Zunahme der weißen Substanz, vorwiegend im Stirnhirn. Der präfrontale Kortex ist jenes Gehirnareal, das im Zeitraum der mittleren Kindheit bis hin zur Adoleszenz noch wichtigen Veränderungen unterliegt, was sich vor allem in den exekutiven Funktionen (z. B. kontrollierte Aufmerksamkeit, Planen, logisches Denken, Impulskontrolle etc.) bemerkbar macht.

Beck et al. (2016, S. 210) verweisen darauf, dass das Gehirn ein nie fertiges Organ ist, da die Nervenzellen durch neue Sinneseindrücke und Informationen aktiviert werden und es sich somit ständig verändert. Man spricht dabei auch von der „Plastizität des Gehirns“, die ein lebenslanges Lernen ermöglicht. Auch Roth und Strüber (2018, S. 177) weisen darauf hin, dass sich das menschliche Gehirn ein Leben lang verändert.

2.2 Kognitive Entwicklung

Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich mit der Entwicklung des Gedächtnisses sowie der Wahrnehmung, also mit mentalen Prozessen und Fähigkeiten. Es umfasst die Ausgangsbedingungen von Neugeborenen, also wie Informationen durch die Sinnesorgane aufgenommen, verarbeitet und gespeichert werden und die kognitiven Veränderungen im Verlauf der Entwicklung.

2.2.1 Wahrnehmung

Schon vor der Geburt nimmt der Fötus akustische Reize wie beispielsweise den Herzschlag oder die Stimme der Mutter wahr und bevorzugt diese auch nach der Geburt (Krist & Schwarzer, 2007, S. 236f). Säuglinge reagieren auf Geräusche, indem sie den Kopf und die Augen in die Richtung der Schallquelle ausrichten; dazu sind sie laut Berk (2005, S. 179f) bereits drei Tage nach der Geburt fähig sind. Laut Lohaus (2021, S. 33ff) präferieren Babys hohe Stimmfrequenzen, daher wird beim „Babytalk“ der Erwachsenen meist die Stimme angepasst. Im Laufe des ersten Lebensjahres entwickelt sich die auditive Wahrnehmung so weit fort, dass die Kleinkinder über beachtenswerte phonologische Fähigkeiten verfügen, die die Basis und Voraussetzung für den Spracherwerb darstellen (Krist & Schwarzer, 2007, S. 238).

Neben der auditiven Wahrnehmung sind vor allem auch die visuellen Sinneseindrücke besonders wichtig für die Informationsaufnahme (Lohaus, 2021, S. 83). Das visuelle Auflösungsvermögen der Säuglinge ist nach der Geburt noch nicht so ausgeprägt wie bei erwachsenen Personen, ebenso bestehen Unterschiede bei der Farbwahrnehmung, wo vorerst nur Grautöne differenziert werden (ebd. S. 83f). Im Bereich der visuellen Wahrnehmung kommt es bis zum sechsten Monat zu einer enormen Verbesserung, da die Sehschärfe zu Beginn noch sehr schwach ist (Krist et al., 2018, S. 377). Auch die Tiefenwahrnehmung (Erkennen von Abgründen), die Wahrnehmung von Farben, das räumliche Sehen sowie die Sensibilität für Kontraste entwickeln sich in den ersten Lebensmonaten (Mietzel, 2019, S. 121). Bei der Verarbeitung visueller Sinnesinformationen verfügen Babys über eine innere Repräsentation des menschlichen Gesichts (Anordnung

von Nase, Augen und Mund) und bevorzugen das Gesicht der Mutter, das sie bereits nach ein bis zwei Tagen nach der Geburt erkennen können (Mietzel, 2019, S. 157).

Laut Mietzel (2019, S. 156) ist die Entwicklung der Wahrnehmung eng mit der motorischen Entwicklung verbunden. Krist et al. (2018, S. 375) machen darauf aufmerksam, dass die Entwicklung der Wahrnehmung relativ schnell voranschreitet und im Wesentlichen bereits im ersten Lebensjahr abgeschlossen ist.

2.2.2 Gedächtnis

Säuglings- und Kleinkindalter (0-2 Jahre):

Laut Mietzel (2019, S. 161) sind darunter ganz allgemein die Prozesse der Informationsverarbeitung zu verstehen. Das autobiographische Gedächtnis ist in den ersten Lebensjahren durch die infantile Amnesie, also fehlende Erinnerungen, geprägt (Roth & Strüber, 2018, S. 192). Wie weit die ersten erinnerungsfähigen Erfahrungen zurückliegen, ist individuell, meist ist dies jedoch ab einem Alter von etwa drei Jahren möglich. Roth und Strüber (2018, S. 193f) zufolge ist dies auf die späte Entwicklung des Hippocampus zurückzuführen, der für die Konsolidierung autobiographischer Informationen zuständig ist.

Grundsätzlich gilt, dass das Wiedererkennen einfacher ist als das Erinnern (Berk, 2005, S. 209). So sind laut Schneider und Lindenberger (2018, S. 425) bereits Säuglinge in der Lage Gesichter, Bilder, Spielzeug etc. wiederzuerkennen. Das implizite Gedächtnis (motorische Fähigkeiten) entwickelt sich im Gegensatz zum expliziten Gedächtnis (Faktenwissen) schon im Säuglings- und Kleinkindalter früh, wohingegen mit dem Alter dann das episodische (=autobiografische) Gedächtnis zunimmt (ebd. S. 443).

Frühe Kindheit (2-6 Jahre):

Das Erinnern fällt Kindern in der frühen Kindheit noch schwer, da sie Berk (2005, S. 308) zufolge kaum über Gedächtnisstrategien verfügen. Kindergartenkinder wenden hauptsächlich die Wiederholungsstrategie an, das bedeutet, dass

sie Inhalte immer wieder vor sich hersagen, um diese nicht bis zum Abruf zu vergessen (ebd. S. 310). Neben der Strategie des Rehearsal (innere Wiederholung), die laut Mienert und Pitcher (2011, S. 105) ab dem dritten Lebensjahr von Kindern angewendet wird, ist ab dem vierten Lebensjahr auch das Kategorisieren/Gruppieren zu beobachten.

Mittlere Kindheit (6-11 Jahre):

Schneider und Berger (2014, S. 227) weisen darauf hin, dass sich während der frühen und mittleren Kindheit die Gedächtniskapazität verbessert und es zu einer Leistungssteigerung des strategischen Gedächtnisses sowie des Textgedächtnisses kommt. Den Autoren zufolge kommt es im Alter zwischen fünf und fünfzehn Jahren allgemein zu dem bedeutendsten Anstieg der Gedächtnisleistung (ebd. S. 229). Dies kann auf den Strategiegebrauch, das Vorwissen, das Metagedächtnis und auf die Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit zurückgeführt werden. So gelingt Kindern ab etwa sechs Jahren bereits die Gedächtnisstrategie der Inferenzen (Schlussfolgerungen ziehen), das jedoch noch ausdifferenziert wird (Mienert & Pitcher, 2011, S. 105). Unterschiede bestehen laut den Autoren bis ins Erwachsenenalter. Laut Mietzel (2019, S. 271) erhöht sich vor allem die Verarbeitungsgeschwindigkeit im Grundschulalter, was einerseits auf gemachte Erfahrungen und Vorwissen zurückgeführt werden kann, andererseits aber neuronale Vorgänge (Myelinisierung) dafür verantwortlich sind.

Die Entwicklung des Metagedächtnisses (Wissen über das eigene Gedächtnis) trägt auch wesentlich zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit bei (Mienert & Pitcher, 2011, S. 105). Schneider und Lindenberger (2014, S. 432) merken an, dass es gegen Ende des Jugendalters zu keinen Verbesserungen der Gedächtnisleistung mehr kommt, sondern diese bis ins Erwachsenenalter stabil ist und es erst im hohen Erwachsenenalter zu rapiden Verlusten kommt.

2.3 Sprachentwicklung

Säuglings- und Kleinkindalter (0-2 Jahre):

Aamodt und Wang (2012, S. 75) erklären, dass die Sprachentwicklung der Kinder bereits im dritten Schwangerschaftsdrittel beginnt, da zu dieser Zeit bereits das Hörverständnis einsetzt. In der vorsprachlichen Phase nach der Geburt können Säuglinge mittels Gesten kommunizieren (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 173).

Im ersten Lebensjahr lernen Babys die typische Lautstruktur (Betonung, Dehnung, Sprachmelodie) der Muttersprache kennen und diese zunehmend von anderen abzugrenzen (Weinert, 2007, S. 221). Im Alter von etwa zwei Monaten kommt es dann zu den ersten Sprechversuchen der Babys, bei denen meist ausgedehnte Vokale, die einfachsten Laute bei der Spracherzeugung, ertönen (Aamodt & Wang, 2012, S. 77). Zwischen dem 6. und 10. Lebensmonat beginnen Babys dann zu „plappern“, was den Sprachmerkmalen der Muttersprache ähnlich ist (ebd., S. 174). Ab zirka zehn bis vierzehn Monaten umfasst der rezeptive Wortschatz der Kinder etwa 60 Wörter, der sich erst langsam, dann aber explosionsartig zwischen 17 bis 19 Monaten erweitert (Weinert, 2007, S. 223). In diesem Zeitraum lernen Kinder zwischen zehn bis zwanzig neue Wörter pro Tag (Mietzel, 2019, S. 167). Beim Erlernen neuer Wörter kommt es Berk zufolge (2005, S. 226) zur Über- oder Untergeneralisierung. So wird beispielsweise das Wort „Auto“ für alle Fahrzeuge verwendet oder das Wort „Hund“ nur für den Dalmatiner. Wächst der Wortschatz auf zirka 200 Wörter an, so befinden sich Kinder in der Zweiwort-Phase („Mama Keks“).

Die Sprachentwicklung der Kinder ist davon abhängig, ob sie in einer anregungsreichen oder anregungsarmen Umgebung aufwachsen. Schachl (2020, S. 51) zufolge gibt es in der Kindheit zwei „sensible Phasen“, die für den Spracherwerb bedeutend sind, wobei die erste, die für das Lernen der Phoneme wichtig ist, in den ersten beiden Lebensjahren angesiedelt ist. Die zweite „sensible Phase“, die das Lernen von Syntax und Grammatik umfasst, dauert bis in die mittlere Kindheit (ebd.).

Frühe Kindheit (2-6 Jahre):

Mietzel (2019, S. 211) erklärt, dass die Zweiwortsätze mit etwa 28 Monaten durch Dreiwortsätze ersetzt werden und im Vorschulalter die verwendete Satzstruktur komplexer wird. Die frühe Kindheit kann auch als Fragealter bezeichnet werden, so Schachl (2020, S. 58f). Dabei wird zwischen dem „ersten Fragealter“ (Was?) im Alter von etwa drei bis vier und dem „zweiten Fragealter“ (Warum?) im fünften Lebensjahr differenziert (ebd.). Der Wortschatz nimmt stetig zu und beläuft sich beim Schuleintritt auf zirka 10.000 bis 14.000 Wörter (Mietzel, 2019, S. 213). Der egozentristische Sprachgebrauch nimmt in dieser Entwicklungsphase ab und Kinder lernen die Sprache auf ihr Gegenüber abzustimmen, um die Effektivität der Kommunikation zu steigern (ebd. S. 213f). Laut Mietzel (2019, S. 188) beherrscht ein Kind mit etwa fünf Jahren die eigene Muttersprache. Hinsichtlich der Altersangaben bestehen hier aber große Unterschiede.

Mittlere Kindheit (6-11 Jahre):

Der Wortschatz erweitert sich auch im Schulalter weiter, was auf das Lesen zurückgeführt werden kann, erklärt Berk (2005, S. 410). So lernt ein Kind in etwa 20 neue Wörter und deren Bedeutung pro Tag kennen, das zu einem Wortschatz von zirka 40.000 Wörtern am Ende der Grundschulzeit führt. Aamodt und Wang (2012, S. 79) weisen darauf hin, dass Kinder bis zum Ende des achten Lebensjahrs vergleichsweise einfach und schnell syntaktische Regeln erlernen können, das danach abnimmt. Daher ist ein möglichst früher Fremdsprachenunterricht den Autoren zufolge zu befürworten. Laut Schachl (2020, S. 51) handelt es sich in diesem Zeitraum um die zweite „sensible Phase“, die wesentlich für das Lernen von Grammatik und Syntax ist.

2.4 Emotionale und soziale Entwicklung

Säuglings- und Kleinkindalter (0-2 Jahre):

Von Beginn an ist ein Säugling von seinen Bezugspersonen abhängig, zu denen in den ersten Lebensmonaten eine enge sozial-emotionale Bindung aufgebaut werden soll, um einer gestörten Entwicklung vorzubeugen (Elsner & Pauen,

2018, S. 181). Aufgrund der Nährfunktion gilt meist die Mutter als primäre Bezugsperson, diese kann jedoch - bei entsprechendem Engagement - auch der Vater einnehmen, erklärt Mietzel (2019, S. 136). Mit etwa sechs bis acht Monaten ist eine enge emotionale Beziehung mit den Bezugspersonen aufgebaut und in Folge kommt es zu einem Unwohlsein bei fremden Personen, das auch zum Ausdruck gebracht wird (Lohaus, 2021, S. 21). Das sogenannten „Fremdeln“ tritt intensiv zwischen dem zehnten und zwölften Lebensmonat oder auch schon früher auf, darum wurde bzw. wird das Fremdeln auch „Achtmonatsangst“ genannt und nimmt dann wieder ab.

Die Basisemotionen, jene Emotionen die angeboren sind, zu denen laut Ekman (2014, S. 14ff) (1) Freude, (2) Ärger, (3) Furcht, (4) Ekel, (5) Trauer und (6) Überraschung zählen, entwickeln sich im ersten Lebensjahr (Ovadia, 2019, S. 36; Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 37f). Säuglinge sind bei der Regulation ihrer Emotionen in dieser Entwicklungsstufe auf die Eltern angewiesen, welche die Rolle der Ko-Regulatoren einnehmen (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 77). Klinkhammer und von Salisch (2015, S. 34) bezeichnen diesen Vorgang als interpersonale Regulation der Emotionen. Kleinkinder richten bereits im Alter von sechs bis acht Monaten ihre Aufmerksamkeit auf Gleichaltrige, wobei diese sozialen Kontakte meist sehr beschränkt sind (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 222).

Frühe Kindheit (2-6 Jahre):

In der frühen Kindheit entwickeln sich selbstbewusste Emotionen wie Scham, Stolz und Eifersucht (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 150). Im Alter zwischen drei bis sechs Jahren wird die interpersonale Emotionsregulation von der intrapsychischen Regulation abgelöst, da Kinder zunehmend besser in der Lage sind, ihre Emotionen selbst zu regulieren (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 161).

Mit dem Eintritt in eine Betreuungseinrichtung (z. B. Krabbelstube und Kindergarten) sind neue Herausforderungen zu meistern und die Anzahl der sozialen Interaktionspartner/-innen, die zu Beginn nur auf die Familie und das enge soziale Umfeld beschränkt waren, erweitern sich auf Pädagoginnen und Pädagogen

sowie auf andere gleichaltrige Kinder (Klinkhammer & Salisch, 2015, S. 34). Bei der Interaktion mit Gleichaltrigen kommt es zu einem sozialen oder kooperativen Spiel, das verschiedene Anforderungen an die Spielpartner/-innen hat (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 222). Im Alter zwischen drei bis vier Jahren werden daher auch die ersten Freundschaften geschlossen (Berk, 2005, S. 341).

Petermann und Wiedebusch (2016, S. 35) stellen fest, dass das Emotionswissen in dieser Entwicklungsphase zunimmt und Kinder lernen mit ihren Mitmenschen in sozialen Situationen kompetent zu interagieren. Denn laut Roth und Strüber (2018, S. 192) sind Kinder ab einem Alter von etwa sechs Jahren in der Lage, die Perspektive eines anderen Menschen einzunehmen. Die Fähigkeit, Emotionen, Gedankengänge, Wünsche etc. seines Gegenübers zu verstehen, bezeichnet Rothermich (2020, S. 34) als „Theory of Mind“, die ihr zufolge in den Grundzügen sogar ab einem Alter von vier Jahren bereits festgestellt werden kann. Verfügen Kinder über eine gut entwickelte „Theory of Mind“, zeigen sie ein prosoziales Verhalten (Roth & Strüber, 2018, S.192).

Mittlere Kindheit (6-11 Jahre):

Laut Petermann und Wiedebusch (2016, S. 35, S. 82) verfügen Grundschulkin-der bereits beim Schuleintritt über gut entwickelte emotionale Kompetenzen, so kennen sie beispielsweise unterschiedliche Strategien zur Emotionsregulation. Mit etwa acht Jahren erkennen Kinder multiple Emotionen, also, dass mehrere Emotionen gleichzeitig auftreten können (Berk, 2005, S. 438). Dies hilft Kindern zu verstehen, dass der Emotionsausdruck nicht immer der tatsächlichen Emotion entspricht. Schmidt-Atzert (1996, S. 230) spricht dabei vom Prinzip der nonverbalen Täuschung, welches Kinder beim Schuleintritt bereits verstehen. Auch das zunehmende Emotionsvokabular befähigt sie, Emotionen mitzuteilen und ihnen Ausdruck zu verleihen (Brandstätter et al., 2013, S. 198). Das Repertoire an adaptiven Regulationsstrategien vergrößert sich in der mittleren Kindheit noch weiter (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 88). In belastenden Situationen suchen Kinder jedoch immer noch bei den Eltern oder wichtigen Bezugspersonen Unterstützung (Brandstätter et al., 2013, S. 200).

2.5 Identitätsentwicklung

Säuglings- und Kleinkindalter (0-2 Jahre):

Wenn ein Kind zur Welt kommt, ist es sich selbst noch nicht bewusst, dieses Wissen über die Unabhängigkeit muss sich erst entwickeln (Mietzel, 2019, S. 186). Das Selbstempfinden, die Unterscheidung zwischen dem eigenen Körper und anderen Personen oder Objekten erfolgt zwischen dem zweiten bis sechsten Monat, gefolgt von der Wahrnehmung, dass es selbst die Umwelt (z. B. durch Bewegen von Gegenständen) verändern kann (Hannover & Greve, 2018, S. 564). Im Alter von etwa 18 bis 24 Monaten entdecken die Kinder ihre eigenes „Ich“ (ebd. S. 187). Dies zeigt sich vor allem am Interesse und am Verständnis des eigenen Spiegelbildes. Laut Berk (2005, S. 235) beginnt das Selbst eines Kindes sich zu entwickeln, wenn es vieles alleine macht und entscheiden möchte. Das verbale Selbst ist laut Hannover und Greve (2018, S. 565) eng mit der Sprachentwicklung verbunden. Mietzel (2019, S. 187) weist darauf hin, dass Kleinkinder zunehmend den eigenen Namen nennen („Magdalena macht das!“) sowie die Wörter „ich“ und „mein“ verwenden.

Frühe Kindheit (2-6 Jahre):

Das Selbstbild in der frühen Kindheit entwickelt sich aus den Erfahrungen und umfasst neben dem eigenen Aussehen auch Fähigkeiten und Einstellungen (Mietzel, 2019, S. 235). Fragt man ein Kind in diesem Alter „Wer bist du?“, erhält man folgende oder ähnliche Antworten: „Ich bin Maxi. Ich kann mit dem Laufrad fahren. Ich bin vier Jahre alt. Ich habe eine eigene Schaukel.“

Mittlere Kindheit (6-11 Jahre):

Mit dem Schuleintritt kommt es zu Veränderungen des Selbstverständnisses, da sich Kinder mit Gleichaltrigen vergleichen, was Auswirkung auf das Selbstbewusstsein hat und zu einem realistischen Selbstkonzept führt (Berk, 2005, S. 431). In dieser Zeit ist vor allem die Bestätigung durch Gleichaltrige (Peers) oder vertrauten Bezugspersonen wichtig.

Im Hinblick auf die weitere Entwicklung der Identität nach der mittleren Kindheit ist laut Erikson (1986) die Lebensphase der Adoleszenz zentral, das es zur Identitätskrise kommt, die von Abgrenzung und Identifikation geprägt ist (Françoise & Kroger, 2007, S. 372f). Bauer (2020, S. 14) geht aber davon aus, dass die Persönlichkeitsentwicklung auch nicht mit dem Erreichen des Erwachsenenalters abgeschlossen ist. Der Autorin zufolge kommt es ein Leben lang zu Veränderungen der Persönlichkeit aufgrund eines Wechselspiels von Erfahrungen und Genen. Bauer (ebd. S. 18) spricht in diesem Zusammenhang von der „Plastizität der Persönlichkeit“.

2.6 Zusammenfassung

Die umfassende Darstellung der entwicklungspsychologischen Grundlagen vom Säuglingsalter bis in die mittlere Kindheit zeigt, welchen Einfluss die verschiedenen Entwicklungsphasen für die weitere Entwicklung der Kinder und Jugendlichen haben. Sie bestimmen vor allem den weiteren Entwicklungsverlauf. Wichtig sind in diesem Alter die Erziehungsverantwortlichen, also Eltern sowie Pädagoginnen und Pädagogen, die eine anregende Gestaltung des kindlichen Lebensraums aktiv mitgestalten sollen. In den sensiblen Phasen lernen Kinder besonders leicht, das sollte bestmöglich genutzt werden.

Da der Fokus der vorliegenden Masterarbeit auf dem Grundschulalter liegt, wird im nächsten Kapitel dieses Alter näher beleuchtet. Die Tatsache, dass der technologische Fortschritt zu Veränderungen im Leben von Kindern geführt hat, ist unumstritten. Aufgrund der durch die Digitalisierung initiierten Veränderungen in der Lebenswelt der Kinder stellt sich die Frage, welche Aufgaben auf Schule, Bildung und Erziehung zukommen und wie die Schule der Zukunft aussehen soll. Auf welche Zukunft sollen Kinder vorbereitet werden und wie kann der Einsatz digitaler Medien produktiv zur Erreichung der gewünschten Bildungs- und Entwicklungsziele beitragen? Diese und weitere Fragestellungen werden im folgenden Kapitel näher erläutert.

3. Digitale Medien im Grundschulalter

„Die Digitalisierung geht nicht „vorbei“. Sie ist nicht irgendein technologischer Trend. Vorbeigehen wird höchstens der Gedanke daran, dass sie vorbeigeht.“
(Hentrich & Pachmajer, 2016, S. 192)

Die Transformation durch die Digitalisierung stellt eine immense Herausforderung für den gesamten Bildungsbereich und somit auch für Eltern und Lehrpersonen dar, die Kinder bei der Entwicklung begleiten und auf eine durch Medien geprägte Welt vorbereiten sollen (Dittler & Hoyer, 2010, S. 7; Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 7). Denn laut Dittler und Hoyer (2010, S. 7) ist den Erziehungsverantwortlichen wie Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen die Welt, auf die sie die Kinder vorbereiten sollen, zum Teil selbst fremd und/oder sie haben zum Teil nur einen eingeschränkten Zugang. Volz-Schmidt (2019, S. 210) verweist jedoch darauf, dass die jüngere Elterngeneration bereits selbst mit digitalen Medien aufgewachsen ist. Daher kann man davon ausgehen, dass diese Eltern ihre Kinder besser auf die digitalen Herausforderungen vorbereiten können.

3.1 „Kindheit 2.0“ – Aufwachsen im digitalen Zeitalter

Kinder und Jugendliche leben in einer Welt, in der keine klaren Grenzen zwischen online (digital-virtuell) und offline (analog-real) existieren (Knaus, 2018, S. 13). Dem Autor zufolge kommt es zu einer sogenannten Expansion der Realitäten. Aufgrund dessen werden Kinder und Jugendliche, die heute mit digitalen Medien aufwachsen und diese als selbstverständlich betrachten, als „digital natives“ (= digital Eingeborene) bezeichnet (Renz-Polster & Hüther, 2013, S.134). Eltern und Erziehungsberechtigte sowie Pädagoginnen und Pädagogen stellen hingegen die Gruppe der „digital immigrants“ (=digitale Immigranten) dar. Diese Diskrepanz zwischen den Generationen definiert Falschlehner (2014, S. 6) als „Generation Gap“. Doch wie bereits oben angeführt, ist hier ein Wandel der Gesellschaft festzustellen, auf den Volz-Schmidt (2019, S. 210) aufmerksam macht, da die jüngere Generation der Eltern selbst zur Gruppe der „Digitalen Natives“ zählt.

Junge (2013, S. 17) zufolge hat sich durch die Digitalisierung der limitierte Erfahrungs- und Gestaltungsraum der Kinder enorm vergrößert. Die Veränderung und Entwicklungen der letzten Jahre können auch als „Explosion der Möglichkeiten“ beschrieben werden, so Gels und Nuxoll (2017, S. 8). Aufenanger (2014, S. 9) stellt in diesem Zusammenhang eine Umkehr der Verhältnisse fest. Konnten Kinder früherer Generationen fast uneingeschränkt physische Erfahrungen sammeln, so wird die aktuelle Erfahrungswelt der Kinder zunehmend von der Medienwelt dominiert, da die physischen Räume oftmals elterlichen Einschränkungen unterliegen.

3.1.1 Medienausstattung/-zugang

Die 7. Kinder-Medien-Studie der Education Group (2020a, S. 4, 2020c, S. 13) zeigt, dass zwei Drittel (67 %) der oberösterreichischen Kinder im Alter zwischen 6 und 10 Jahren bereits über eigene elektronische Geräte verfügen und 44 % dieser Kinder sogar ein eigenes Smartphone besitzen. Bei den 8 bis 10-Jährigen liegt dieser Prozentsatz bei 60. Wedding (2020, S. 49) zufolge besitzt bereits jedes zweite 6-13-jährige Kind ein Smartphone. In den Jahren 2010 bis 2014 kam es zu einem enormen Anstieg, der bis heute unverändert anhält.

Laut Eichenberg und Auersperg (2018, S. 9) ist die Medienausstattung vom Alter und Geschlecht abhängig. Besitzen Mädchen beispielsweise oftmals Digitalkameras und Handys, verfügen Buben allgemein über ein größeres Repertoire an technischer Ausstattung, das vor allem Spielkonsolen beinhaltet. Grund hierfür kann das Kaufverhalten der Eltern sein, das stark durch Stereotype beeinflusst wird. Während Mädchen und Frauen eher als Benutzerinnen wahrgenommen werden, wird Buben und Männern das technische Know-how beigegeben (ebd.).

Anhand der 7. OÖ. Kinder-Medien-Studie konnte festgestellt werden, dass sich die Medienausstattung in oberösterreichischen Haushalten dahingegen verändert, dass vermehrt Smartphones und Tablets eingesetzt werden und bewährte

Geräte wie etwa Spielkonsolen, MP3-Player und CD-Player etc. ersetzen (Education Group, 2020a, S. 4). Diese Geräte verlieren also zunehmend an Bedeutung. Die Studie zeigt, dass vor allem die Nutzungsintensität seit der letzten durchgeführten Untersuchung im Jahr 2018 deutlich gestiegen ist.

Die folgende Grafik zeigt die Ergebnisse im Detail, welche elektronischen Geräte für die oberösterreichischen Kinder unverzichtbar sind. Daraus geht hervor, dass der Fernseher noch immer auf Platz eins liegt und als Leitmedium bezeichnet werden kann, wobei der Vorsprung deutlich kleiner wird. Im Vergleich zum Jahr 2018 hat das Smartphone aufgeholt. Holzwarth (2018, S. 222) bezeichnet aber bereits das Smartphone als das neue Leitmedium.

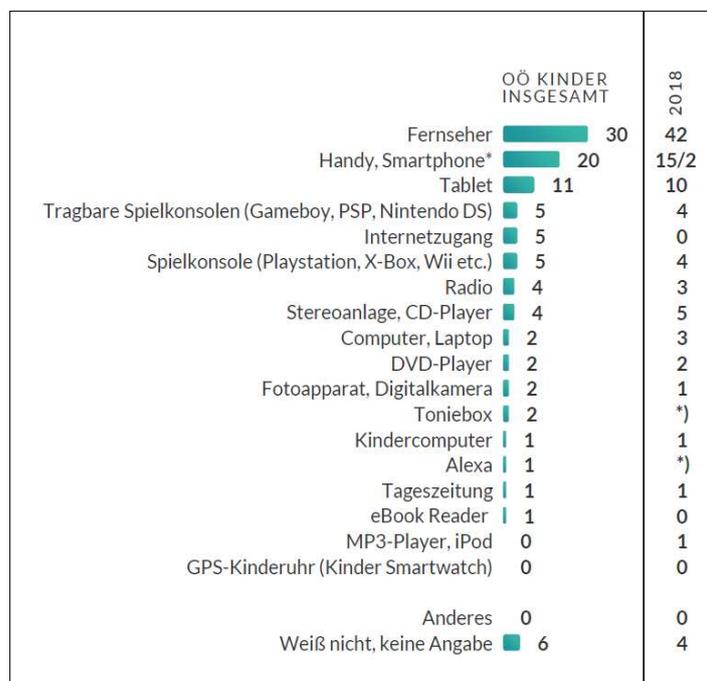


Abbildung 3: Unverzichtbare Geräte
(Education Group, 2020c, S. 17)

3.1.2 Mediennutzungsverhalten

Eichenberg und Auersperg (2018, S. 8) weisen darauf hin, dass das Mediennutzungsverhalten von unterschiedlichen Faktoren wie etwa dem Alter der Benutzer/-innen, deren Motiven, persönlichen Vorlieben sowie von peer- und milieuspezifischen Besonderheiten abhängig ist. Kutscher (2012, S. 5) ergänzt diese

Einflussfaktoren um den familiären Alltag sowie um die ökonomischen und kulturellen Ressourcen. So werden Medien beispielsweise von Personen des höheren Bildungsmilieus effektiver zu Informationszwecken und zur Bildung verwendet als von Personen niedrigerer Bildungsschichten (Wegener, 2016, S. 98). Diese Personen tendieren eher zu einer unterhaltungsbezogenen Nutzungsweise (Schaumburg, 2017, S. 39). Grundsätzlich lässt sich durch die Nutzungsfrequenz die Bedeutung und Relevanz der einzelnen Medien für Kinder feststellen. (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 12).

Die Analyse der 7. OÖ Kinder-Medien-Studie, die im Auftrag der Education Group im Befragungszeitraum zwischen Mai bis Juli 2020 durchgeführt wurde, zeigt insgesamt einen Anstieg der Mediennutzungsdauer (Nutzung von TV, Streaming Diensten und Videos) von Kindern im Grundschulalter (Education Group, 2020c, S. 22). Aufgrund der Medienausstattung (siehe Abschnitt 3.1.1) resultiert eine höhere Nutzungsintensität, im Vergleich zu der im Jahr 2018 durchgeführten Studie. Ortner et al. (2020, S. 16) weisen darauf hin, dass diese Entwicklung aus den Ausgangsbeschränkungen sowie Schulschließungen und der damit verbundenen sozialen Isolation während des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020 in Österreich resultiert. Die gesteigerte Medienaktivität ist auf Kommunikations-, Informations- und Unterhaltungszwecke zurückzuführen (ebd. S. 16).

Durchschnittlich verbringen oberösterreichische Kinder im Grundschulalter etwa täglich 106 Minuten mit „bewegten Bildern“ (TV, Streaming Dienste und Videos etc.) (Education Group, 2020a, S. 5). Das sind um 18 Minuten mehr als noch im Jahr 2018 zuvor. Diese Entwicklung stellt die folgende Abbildung dar:

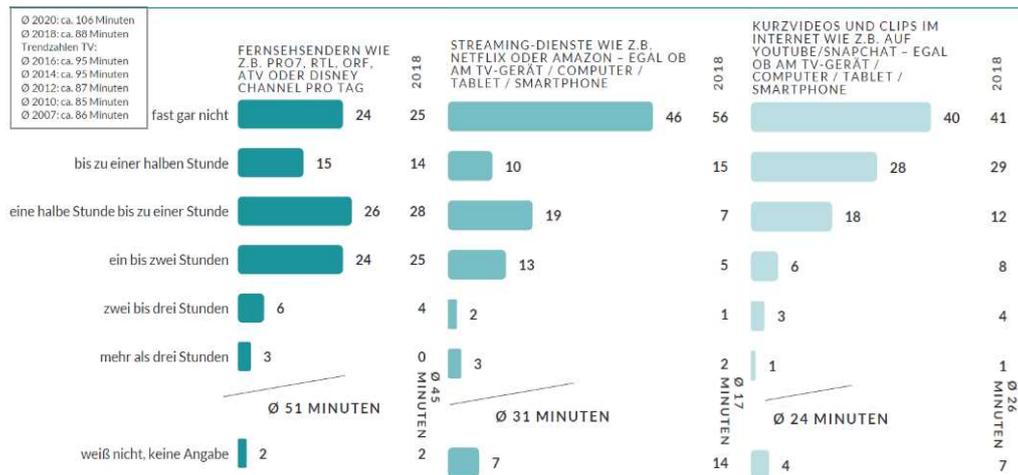


Abbildung 4: Mediennutzungsdauer von bewegten Bildern
(Education Group, 2020c, S. 22)

Die erhöhte Mediennutzung zeigt sich auch beim Spielen auf den unterschiedlichen Endgeräten wie beispielsweise Tablet, Smartphone und Co (Education Group, 2020a, S. 6, 2020c, S. 41f). Pro Tag verbringt ein Kind, das in Oberösterreich lebt, etwa 50 Minuten mit Spielen vor dem Bildschirm. Wegener (2016, S. 9) führt dies auf die ortsungebundene Mediennutzung zurück, da es sich überwiegend um portable Geräte handelt. Oftmals werden auch mehrere Geräte gleichzeitig, also mehrere Bildschirme parallel verwendet (ebd. S. 10).

Die durch die Pandemie initiierte, veränderte Medienaktivität der Kinder hat dazu geführt, dass sich Eltern und Erziehungsberechtigte mit dem Thema „Regulierung der Mediennutzungsdauer“ intensiver beschäftigen mussten (Ortner et al., 2020, S. 29). Vor allem Müttern wird von den Kindern hier eine wichtige Rolle zugeschrieben. Die bisher geltenden Regeln bezüglich der Medienaktivität wurden in den Familien aufgrund der Covid-19 Situation und der veränderten Lebensumstände oftmals verändert. Teilweise wurde die Bildschirmzeit verkürzt, aber auch gelockert, was die Kinder einerseits als hilfreich, andererseits aber auch als restriktiv wahrgenommen haben (ebd.). Angesichts der noch andauernden Corona Pandemie ist ein erneuter Anstieg der Mediennutzung bei Kindern zu erwarten.

Die Ergebnisse der 7. OÖ. Kinder-Medien-Studie zeigen zudem, dass den Eltern der Einfluss digitaler Medien auf das Familienleben bewusst ist und führen an, dass dieser zunehmend größer wird (Education Group, 2020a, S. 8). Positiv zu vermerken ist dennoch, dass die Kinder als liebste Freizeitbeschäftigung das „Spielen im Freien“, gefolgt von „Zeit mit der Familie zu verbringen“ angegeben haben (Education Group, 2020c, S. 6).

3.1.3 Mediensozialisation

Unter dem Begriff Mediensozialisation ist ein aktiver Prozess zwischen dem Individuum und der Umwelt zu verstehen, in dem die Heranwachsenden die Kompetenzen in Bezug auf Medien erwerben, um am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können (Süss et al., 2018, S. 19). Dies wird von verschiedenen Akteuren wie etwa den Eltern/Erziehungsberechtigten, Geschwistern, Gleichaltrigen und Bildungseinrichtungen aber auch von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geprägt (Grewe, 2012, S. 10; Süss et al., 2018, S. 19). Medien werden im Sozialisationsprozess als bedeutende Instanz wahrgenommen, so Grewe (2012, S. 10).

Irion et al. (2018, S. 47) machen darauf aufmerksam, dass eine zielgerichtete Mediensozialisation nicht immer zu einem gewünschten Medienverhalten führt, denn eine übermoralisierende Medienerziehung kann beispielsweise auch dazu führen, dass Kinder Protesthandlungen setzen.

Das individuelle Weltbild und die politische Orientierung prägen die Mediensozialisationstheorie, bei der folgende drei Grundhaltungen zu differenzieren sind: (1) kulturpessimistische Position, (2) medieneuphorische Position und (3) kritisch-optimistische Position (Süss et al., 2018, S. 20ff).

(1) Kulturpessimistische Position:

Dieser Auffassung nach tragen Medien nicht zu einer positiven Entwicklung der Kinder bei, sondern stellen eher eine Gefahr dar. Es wird von einem engen Medienbegriff ausgegangen, der sich stark am Leitmedium orientiert. Aktuelle empirische Untersuchungen werden nur selektiv beachtet.

(2) Medieneuphorische Position:

Neue Medien und deren Chancen und Möglichkeiten für die Heranwachsenden werden äußerst positiv beurteilt, hingegen die wissenschaftlichen Befunde leider nur selektiv betrachtet. Die damit verbundenen Gefahren und Risiken erhalten wenig Beachtung und werden sogar weitgehend ignoriert.

(3) Kritischer Optimismus:

Dieser Perspektive nach gelten Medien als hilfreiche Ergänzung zu den Primärerfahrungen, die sowohl positiven als auch negativen Einfluss auf die psychosoziale Entwicklung ausüben können.

3.2 Digitale Bildung – „Schule 4.0“

Der Digitalisierungs- und Mediatisierungsprozess hat neben den gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen auch zu Veränderungen im Bildungsbereich geführt (Albrecht & Revermann, 2016, S. 11). Die Artikel „Digitale Revolution im Klassenzimmer“ (Focus) oder „Das Ende der Kreidezeit“ (Die Zeit) machen darauf aufmerksam, dass die Digitalisierung an den Schulen nicht Halt macht, sondern voranschreitet (Luerweg, 2021, S. 28). Auch Zieher (2019, S. 34) bestätigt, dass die Bedeutung digitaler Medien in den letzten Jahren im Bereich der Bildung kontinuierlich steigt. Die Autorin (ebd. S. 26) weist auch darauf hin, dass sowohl die Qualität als auch die Leistungsfähigkeit unserer Bildungseinrichtungen davon abhängen, inwiefern die gesellschaftlichen Veränderungen im Schulsystem wahrgenommen werden und welche Reaktion darauf erfolgt.

Eine große Herausforderung besteht in den nicht parallel, durch die Digitalisierung initiierten, ablaufenden Prozessen und den dadurch entstehenden Differenzen beziehungsweise den Angleichungen im Bildungssektor (Albrecht & Revermann, 2016, S. 11). Laut Verständig (2020, S. 1f) werden im umstrittenen Bildungsdiskurs Forderungen einer radikalen Bildungsreform laut, um den Herausforderungen, begründet durch die Digitalisierung, gerecht zu werden.

Einerseits werden die technische Ausstattung der Bildungseinrichtungen und andererseits die Medienbildung gefordert.

Die technische Ausstattung an den österreichischen Schulen wird von den Lehrpersonen insgesamt als mangelhaft beschrieben (Körber, 2020). Eine AHS-Lehrerin stellt fest: „Unsere Schulen sind analoge Riesendinosaurier, die nie digitalisiert wurden.“ (ebd.) Graf (2021, S. 16) spricht in diesem Zusammenhang von einem „digitalen Fleckerlteppich“ in Österreich. Die oberösterreichischen Lehrer/-innen im Primarschulbereich wünschen sich eine bessere Hardwareausstattung, um digitale Unterrichtsformen realisieren zu können (Education Group, 2020a, S. 11). Erst wenn eine optimale IT-Infrastruktur am Schulstandort verfügbar ist, kann diese flexibel und problemlos im Unterricht eingesetzt werden (Ebel, 2017, S. 14). Daher muss sich die Schulentwicklung auch um die Technologieentwicklung kümmern und am Schulstandort etablieren, die sowohl die IT-Ausstattung als auch eine lernförderliche IT-Infrastruktur umfasst, die problemlos und je nach Bedarf im Unterricht eingesetzt werden (Ebel, 2017, S. 14). Die Ausstattung und Verfügbarkeit von digitalen Endgeräten ist sehr unterschiedlich und reicht von Computerräumen, Medienecken, Tablet-Koffern bis zu Notebook-Klassen und „Bring your own device“ in den höheren Klassen (Heinen & Kerres, 2017, S. 108ff). Wichtig ist dabei, ein Medienkonzept für die jeweilige Schule zu erstellen, um den pädagogischen Anforderungen gerecht zu werden (ebd. S. 115).

Tengler et al. (2020, S. 3) weisen darauf hin, dass das Bildungsministerium in Österreich mehrmals durch gezielte Bildungsinitiativen versucht hat, die Digitalisierung im österreichischen Schulsystem voranzutreiben. So wurde etwa im Jahr 2015 „efit21-digitale Bildung“ oder 2017 „Schule 4.0 – Jetzt wird’s digital“ durchgeführt. Doch die Prozesse, die in den letzten Jahren nur sehr eingeschränkt und sehr mühsam voranzutreiben waren, beschleunigten sich in Rekordtempo aufgrund der 2020 eintretenden Corona Pandemie. Stajić (2020) spricht aufgrund der improvisierten, durch die Covid-19 Situation initiierten, Digitalisierung von einer „Husch-Pfusch-Digitalisierung“ im Bildungssektor.

3.2.1 Digitale Medien in der Primarstufe

Laut Kober und Zorn (2017, S. 8) soll sich die Pädagogik primär nicht nach der Technik richten, denn die Lernenden sollen im Mittelpunkt einer zeitgemäßen Lern- und Lehrkultur stehen. Um nachhaltige Lernerfolge zu erzielen und Kinder erfolgreich im Lernprozess zu unterstützen, bedarf es des Einsatzes digitaler Medien, die jedoch niemals das analoge Lernen ersetzen können (ebd.). Der österreichische Lehrplan (Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung, 2012, S. 28) hält fest: „Die medienspezifischen Vorteile moderner Kommunikations- und Informationstechniken können zur Aktivierung und Motivierung beitragen [...].“ Diese sollen am Schulstandort, je nach Ausstattung eingesetzt werden (ebd.). Die Bertelsmann Stiftung (2017, S. 9) weist darauf hin, dass durch den digitalen Wandel der Gesellschaft digitale Lernformate nicht ignoriert werden können, jedoch auch das analoge Lernen nicht substituierbar ist. Ein pädagogisch sinnvoller Einsatz digitaler Medien ist anzustreben, bei dem die nachhaltigen Lernerfolge der Kinder im Fokus stehen (ebd.). Vor allem die Kombination digitaler und physischer Arbeitsmaterialien bietet viele Chancen, erklärt Ladel (2018, S. 3).

Der Einsatz digitaler Medien ist laut Ladel (2018, S. 3ff) häufig von der Phase des Lernprozesses abhängig. In der ersten Stufe steht in der Primarstufe vor allem das Handeln mit konkreten Materialien im Mittelpunkt, um Kindern Primärerfahrungen zu ermöglichen. Denn Schachl (2021, S. 15) zufolge soll auf Grundlage der kindlichen Gedächtnisentwicklung (siehe Abschnitt 2.2.2) das Lernen immer vom „Begreifen“ zum „Abstrakten“ erfolgen. Krause (2021, S. 25) verdeutlicht, dass sensomotorische Interaktionen für kognitive Prozesse wesentlich sind, da diese nicht isoliert stattfinden (Embodiment). Der Einsatz digitaler Medien ist daher vor allem in der Phase des Übens und Automatisierens sinnvoll, da die virtuelle Lernumgebung motivierend wirkt und die Lernenden eine sofortige Rückmeldung über ihre Leistung erhalten, erklärt Ladel (2018, S. 3ff). Wünschenswert wäre dementsprechend die Kombination von physischen sowie digitalen Arbeitsmaterialien.

Grewe (2012, S. 57) weist darauf hin, dass der Einsatz digitaler Medien im Unterricht von unterschiedlichen Faktoren abhängig ist und führt folgende an: (1) Alter der Schüler/-innen, (2) Zeitrahmen, (3) Unterrichtsfach und (4) Unterrichtsorganisation. Des Weiteren kann dieser ganz unterschiedlich aussehen und folgenden Zwecken dienen (Wedding, 2020, S. 63f):

- (1) Kommunikation mit den Eltern und Kolleginnen und Kollegen
- (2) Leistungserhebung
- (3) Materialbereitstellung
- (4) Veranschaulichung
- (5) Elementarisierung
- (6) Differenzierung
- (7) Motivation

Die Umfrage der Education Group (2020a, S. 6, 2020c, S. 45, 48) zeigt, dass vor allem Lern-Apps und digitale Lernprogramme seit dem Homeschooling an Beliebtheit gewonnen haben und zuhause wesentlich häufiger verwendet werden. Spitzer (2017, S. 259) macht jedoch darauf aufmerksam, dass der Einsatz digitaler Medien in den Schulen keinesfalls Bildungsprozesse fördert, ganz im Gegenteil wirkt dieser sogar hemmend. Der Autor warnt davor, in die digitale Informationstechnik zu investieren und beschreibt dieses Vorgehen als bildungsfeindlich und sogar verantwortungslos. Lembke und Leipner (2016, S. 159f) fordern sogar eine „digitalfreie Zone“ in der Grundschule und in den Kinderbetreuungseinrichtungen wie Krabbelstuben und Kindergärten, damit die Kinder zuerst die reale Welt begreifen und Basisfertigkeiten erlernen und entwickeln können. Dies ist vor allem für die motorische Entwicklung (siehe Abschnitt 2.1.2) wesentlich. Auch Hübner (2019, S. 44) vertritt diese Meinung, da ihm zufolge Kinder im Grundschulalter zuhause viel Zeit mit digitalen Medien verbringen und die Schule dies auszugleichen hat und ein Gegengewicht darstellt.

Blickt man in der Geschichte zurück, so ist festzustellen, dass jede mediale Erfindung zunächst zu Ängsten geführt hat, dennoch ist laut Knaus (2018, S. 5) im pädagogischen Diskurs eine begleitende statt eine bewahrende Pädagogik zu

bevorzugen. Laut Moser (2010, S. 143): „[...] erscheint ein rein bewahrpädagogischer Ansatz im Zeitalter einer Medien- und Informationsgesellschaft kaum mehr ein realistisches und wünschenswertes Ziel.“

3.2.2 Medienkompetenz vs. Medienpädagogik

Medienkompetenz kann als „[...] eine zentrale Zieldimension der Medienpädagogik“ verstanden werden (Irion et al., 2018, S. 49). Wie bereits in der Einleitung und im Abschnitt 1.2 erwähnt, wird die Medienkompetenz als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts bezeichnet, die eine sinnvolle Nutzung der zur Verfügung stehenden Medien und die Fähigkeit, diese und deren Inhalte kritisch zu hinterfragen, umfasst (Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung, 2021). Eichenberg und Auersperg (2018, S. 133) weisen darauf hin, dass sich der Begriff „Medienkompetenz“ nicht nur auf die technische Fähigkeit und den Umgang mit digitalen Medien bezieht, sondern vielmehr die reflexive und facettenreiche Nutzung beinhaltet. Wesentlich ist dabei eine zweckmäßige und kontextbezogene Mediennutzung bei der Informationssuche und in Kommunikationssituationen. Je nach Komplexitätsgrad des jeweiligen Mediums ist eine entsprechende Kompetenz für den richtigen Umgang erforderlich, die wiederum altersabhängig ist (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 27). Laut Irion et al. (2018, S. 49) zählen folgende Bereiche zur Medienkompetenz: (1) Medienkritik, (2) Medienkunde, (3) Mediennutzung sowie (4) Mediengestaltung.

Die Ergebnisse der 7. OÖ. Kinder-Medien-Studie zeigen, dass die noch andauernde Corona Pandemie Auswirkungen auf den Umgang mit dem Computer hat (Education Group, 2020a, S. 5). Die 6- bis 10-jährigen Kinder schätzen sich wesentlich kompetenter ein Probleme am PC zu lösen, was auf die erhöhte und intensive Nutzung während des Homeschoolings zurückgeführt werden kann. Obwohl Kinder mit digitalen Medien aufwachsen und die unterschiedlichsten Medienanwendungen bedienen können, kann nicht von einer höheren Medienkompetenz, als bei erwachsenen Personen ausgegangen werden, da diese mehr als nur die technische Bedienfertigkeit umfasst (Lembke & Leipner, 2016, S. 149). Auch die ständige Nutzung digitaler Medien führt in Folge nicht

automatisch zu einer höheren Medienkompetenz, da dies einer bewussten Auseinandersetzung, die im schulischen Unterricht verankert werden muss, bedarf (Wedding, 2020, S. 55).

Daher plädiert Knaus (2018, S. 17) für die Medienbildung in der Schule, um so die Chancengleichheit und Entwicklungsmöglichkeiten für alle Schüler/-innen zu begünstigen. Auch Wedding (2020, S. 54) spricht in diesem Zusammenhang von der „pädagogischen Thematisierung“, die er „aufgrund der Herausforderungen, als notwendig erachtet. Von Expertinnen und Experten wird gefordert, Medienkompetenz in den Lehrplänen zu verankern (Wegener, 2016, S. 99). Moser (2010, S. 249) ist jedoch der Ansicht, dass der Medienkompetenzerwerb überwiegend außerschulisch stattfindet und von Pädagoginnen und Pädagogen lediglich ergänzt und systematisiert werden soll. Grewe (2012, S. 8) bezeichnet es insgesamt als gesamtgesellschaftliche Aufgabe, Medienkompetenz zu fördern.

Die Kinder und Jugendlichen müssen in der Schule bestimmte Kompetenzen erwerben und auf eine Arbeits- und Lebenswelt vorbereitet werden, die durch Digitalisierung geprägt ist (Zieher, 2019, S. 26). Denn laut Knaus (2018, S. 17) ist es eine Illusion, dass Kinder und Jugendliche keinen Qualifikationsbedarf im Bereich der digitalen Bildung haben. Bildungsziel nach Hübner (2019, S. 41) ist die Medienmündigkeit am Ende der Schulzeit. Dabei handelt es sich um einen Entwicklungsprozess, der durch einen sinnvollen und kompetenten Umgang mit Informationstechnologien gekennzeichnet ist. Zusätzlich umfasst die Medienmündigkeit das Wissen über Risiken und Gefahren und verlangt Selbstdisziplin, um sich davor schützen zu können. Denn laut Knaus (2018, S. 18) kann in Zukunft nur ein „mediengebildetes“ Subjekt auch als handlungsfähig bezeichnet werden.

Laut Junge (2013, S. 147) ist die Schule der ideale Ort, um altersadäquate, dem jeweiligen Entwicklungsstand der Schüler/-innen angepasste Maßnahmen zur Medienerziehung implementieren zu können. Auch der österreichische Lehrplan der Volksschule nimmt auf die Vermittlung medienpädagogischer Inhalte Bezug

und hält fest, dass neben dem Erlernen der elementaren Kulturtechniken auch ein kindgerechter Umgang mit modernen Kommunikations- und Informationstechnologien gelehrt werden soll (Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung, 2012, S. 9). Die Medienerziehung stellt kein eigenes Schulfach dar, sondern die Umsetzung soll in den Schulalltag integriert werden (Junge, 2013, S. 148). Im Bereich der Medienpädagogik ist laut Hübner (2019, S. 45) zwischen (1) direkter und (2) indirekter Pädagogik zu differenzieren. In der Entwicklungsphase der frühen Kindheit kommt die indirekte Medienpädagogik zur Anwendung und umfasst die Stärkung der individuellen Fertigkeiten, um dann später in der direkten Medienpädagogik den funktionell richtigen und sinnvollen Umgang mit Medien zu erwerben.

Die Schule hat auch eine Schutzfunktion und stellt einen geschützten Ort für Kinder dar, dennoch darf es nicht zu einer völligen Abschottung kommen (Seydel, 2019, S. 136). Mit zunehmendem Alter müssen Kinder und Jugendliche auf die Herausforderungen der digitalen Welt vorbereitet werden, sonst würden sie den „Schutzraum“ Schule verlassen und die Risiken wesentlich größer sein.

3.2.3 Qualifizierung der Lehrpersonen

Luerweg (2021, S. 35) macht darauf aufmerksam, dass Lehrpersonen aufgrund der Digitalisierung in den Schulen selbst wieder zu Lernenden werden müssen, um die technologischen Möglichkeiten sinnvoll im Unterricht anwenden zu können. Denn neben dem fachlichen Wissen müssen Lehrende auch über mediendidaktische Kompetenzen verfügen, um diese didaktisch optimal im Unterricht einsetzen zu können und somit den größten Nutzen für die Schüler/-innen zu ziehen (Ebel, 2017, S. 13). Zimmer et al. (2019, S. 21) gehen diesbezüglich noch weiter und fordern, dass Pädagoginnen und Pädagogen Skills erwerben müssen, um Technikfolgeabschätzungen durchführen zu können.

Die Qualifizierung der Lehrpersonen hat daher Priorität, denn das bloße Vorhandensein und die technische Ausstattung in den Klassenzimmern führt sonst zu einem sehr eingeschränkten Mehrwert (Zieher, 2019, S. 27 ff). Daher ist es wichtig, dass bereits in der Ausbildung sowie auch in der Fortbildung aufgrund der

Heterogenität adäquate Angebote konzipiert und Präsenzlehrveranstaltungen verstärkt mit online Fortbildungen ergänzt werden (ebd. S. 31). Denn die fehlende Medienkompetenz der Lehrenden stellt einen wesentlichen Hemmfaktor bei der Implementierung digitaler Medien in Lehr- und Lernprozessen dar (Drossel & Eickelmann, 2018, S. 166). Wichtig dabei ist, dass die Fort- und Weiterbildungen nicht nur auf die technische Anwendung von Smartboards, Apps und Co Bezug nehmen, sondern der didaktisch sinnvolle Einsatz von technologischen Möglichkeiten im Fokus steht (Luerweg, 2021, S. 35).

Die Coronakrise hat im Bereich der Medienkompetenz bei den Lehrenden im Primarschulbereich zu positiven Effekten geführt (Education Group, 2020a, S. 11). Die Ergebnisse der 7. OÖ Kinder-Medien-Studie zeigen, dass die Herausforderung des Homeschoolings zu einem Anstieg der Kompetenzen im Bereich Computer und Computer-Programmen geführt hat. Zusätzlich ist den Lehrpersonen in dieser herausfordernden Situation bewusst geworden, wie wichtig es ist, dass Kinder sinnvoll mit digitalen Medien umgehen können.

Der technologische Fortschritt führt zu raschen Veränderungen. Das macht ein lebenslanges Lernen in unserer Gesellschaft unabdingbar und notwendig (Albrecht & Revermann, 2016, S. 11). Einzelne Lehrpersonen können trotz ihrer Bemühungen nicht alleine den Prozess des Wandels und Veränderungen der Lernkultur vorantreiben, denn laut Ebel (2017, S. 14) sind längere Schulentwicklungsprozesse dafür erforderlich, an denen sich alle Akteure aktiv beteiligen müssen.

3.2.4 Die Eltern als Medienerzieher/-innen

Die Ergebnisse der Umfrage der Education Group in Oberösterreich zeigen deutlich, dass für die Kinder im Grundschulalter immer noch die Eltern die wichtigsten Ansprechpersonen beim Thema Computer, Smartphone etc. sind (2020a, S. 7). Laut der DIVSI-U9 Studie (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet, 2015, S. 76) kommt den Eltern bei der Medienerziehung eine sogenannte „Monopolstellung“ zu. Grewe (2012, S. 7) ist der Ansicht, dass es zur

Erziehungsaufgabe der Eltern gehört, Kindern einen sachgerechten und verantwortungsvollen Medienumgang zu vermitteln. Denn sowohl die Eltern als auch ältere Geschwister fungieren als Vorbilder in der Medienerziehung. Aufgrund der Vorbildrolle ist es wichtig, dass auch die Eltern die Mediennutzungsgewohnheiten an die Anforderungen, die an die Kinder gestellt werden, anpassen. Grewe (2012, S. 7) zufolge stellen Medien auch selbst eine Sozialisationsinstanz dar und können auch als „heimliche Miterzieher“ bezeichnet werden.

Knaus (2018, S. 17) erklärt, dass etwa die individuelle Mediennutzung primär von der familiären Mediennutzung beeinflusst wird. Die Art der Verwendung, ob Medien primär zur Unterhaltung oder zur Informationsbeschaffung verwendet werden, ist wesentlich vom Bildungsgrad der Eltern und Erziehungsberechtigten abhängig.

Kutscher (2012, S. 4) thematisiert, dass Eltern/Erziehungsberechtigte sich im Bereich der Medienerziehung zum Teil inkompetent und überfordert fühlen, was zu einer großen Unsicherheit führt. Zudem stellen sie sich die Frage, wie sie die eigenen Kinder zu medienmündigen Erwachsenen erziehen können. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass die Heranwachsenden über ein umfassenderes Medienwissen verfügen und zum Teil kompetenter als die Eltern sind. Zudem bewegen sich Kinder in „digitalen Räumen“, in denen die elterliche Kontrolle und deren Interventionsmöglichkeiten eingeschränkt sind. Aus den Ergebnissen der 7. OÖ Kinder-Medien-Studie lässt sich ableiten, dass sich Eltern und Erziehungsberechtigte grundsätzlich mehr Unterstützung und Informationen von Pädagoginnen und Pädagogen wünschen (Education Group, 2020a, S. 9). Dies betrifft etwa die Förderung der Medienkompetenz, die Auswahl von Lernprogrammen oder auch die Sicherheit im Umgang mit dem Internet (Education Group, 2020b, S. 65, 84, 98).

Die Pflicht der Eltern/Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen ist es also, so kompetent mit digitalen Medien umgehen zu können, um den heranwachsenden Kindern bei Problemen behilflich zu sein und diese an die effiziente und sichere Nutzung heranzuführen zu können (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 7).

3.3 Zusammenfassung

Wie zu Beginn des Kapitels festgestellt, hat der technologische Fortschritt die Lebenswelt, in der Kinder heute aufwachsen, grundlegend verändert. Obwohl der Einsatz digitaler Medien für die „digital natives“ selbstverständlich ist, ist dies nicht mit der Medienkompetenz gleichzusetzen. Um als medienmündiger Mensch in der digitalisierten Gesellschaft teilnehmen zu können, ist es wichtig, den sinnvollen Einsatz der zur Verfügung stehenden Medien zu kennen und Inhalte kritisch zu reflektieren. Diesen Prozess begleiten im besten Fall kompetente Eltern und Erziehungsberechtigte sowie Pädagoginnen und Pädagogen, die sich ihrer Vorbildrolle bewusst sind. Grundvoraussetzung ist hierfür einerseits eine den pädagogischen Erfordernissen gerechte IT-Infrastruktur an den österreichischen Schulstandorten und andererseits Lehrpersonen, die auf Fort- und Weiterbildung bedacht sind und an langfristigen Schulentwicklungsprozessen mitwirken wollen.

Die andauernde Covid-19 Situation hat den Trend der steigenden Mediennutzungsdauer weiter erhöht. Leitmedium ist derzeit immer noch der Fernseher, der während des ersten Lockdowns jedoch vom Smartphone abgelöst wurde. Insgesamt lässt sich feststellen, dass bereits ein Großteil der Kinder im Grundschulalter ein eigenes Smartphone besitzt.

In der Diskussion um die Digitalisierung der Bildung werden zwei sehr konträre Standpunkte eingenommen und diskutiert. Einerseits wird vor den Risiken und Gefahren eindringlich gewarnt, welche die kindliche Entwicklung sowie die Gesundheit gefährden, andererseits werden die Chancen und Möglichkeiten durch den technologischen Fortschritt und den Einsatz digitaler Medien aufgezeigt. Das nächste Kapitel widmet sich daher dem Thema „Risiken und Chancen digitaler Medien“ im Detail und versucht darüber aufzuklären, inwiefern diese einen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder ausüben.

4. Risiken und Chancen digitaler Medien

„[...] Digitalisierung ist weder positiv noch negativ.

Die Art und Weise, was wir damit machen, macht das Ganze positiv oder eben negativ. Digitalisierung an sich ist relativ neutral.“

(Mahlodji, 2021)

Aufgrund der steigenden Nutzungsdauer digitaler Medien (siehe Abschnitt 3.1.1) ist zu hinterfragen, welche Folgen dieser intensive Medienkonsum nach sich zieht. In der populärwissenschaftlichen Literatur werden die Risiken und Chancen digitaler Medien äußerst emotional diskutiert und zum Teil konträre Positionen eingenommen. Euphoriker sowie Skeptiker vertreten ihren Standpunkte und versuchen Deutungshoheit zu beanspruchen.

Laut Holzwarth (2018, S. 222) ist zwischen wissenschaftlich fundierter und aufmerksamkeitsregender Medienkritik zu differenzieren. Die Berichterstattung erfolgt in populärwissenschaftlicher Literatur oftmals sehr selektiv, was zwar zu großer Popularität führt, aber auch eine Diskrepanz zum wissenschaftlichen Diskurs entstehen lässt (Porsch & Pieschl, 2014, S 8f). Einer der prominentesten Vertreter ist Manfred Spitzer, dessen Ausführungen und Warnungen aktuellen wissenschaftlichen Belegen nicht immer standhalten (Schaumburg, 2017, S. 38). Diese Kontroversen führen zu einem äußerst diffusen Bild in der Öffentlichkeit, was in weiterer Folge auch zu Verunsicherungen beiträgt (Porsch & Pieschl, 2014, S. 9).

Porsch und Pieschl (2014, S. 8f) zufolge sind sich Expertinnen und Experten im wissenschaftlichen Diskurs beim Thema Medienwirkung selbst oft nicht einig, da der Wissensstand sehr komplex und fragil ist und oft von Unsicherheiten geprägt ist. Dies kann teilweise auf den rasanten technologischen Fortschritt zurückgeführt werden. Laut Flora (2019, S. 51) führt beispielsweise auch die unterschiedliche Verwendung digitaler Medien zu erschwerten Untersuchungsbedingungen, da die Funktionsvielfalt in den empirischen Untersuchungen zu berücksichtigen ist.

Pieschl und Porsch (2014, S. 9) weisen darauf hin, dass diese Diskrepanzen früher nur innerwissenschaftlich diskutiert wurden, und die nunmehr öffentliche Berichterstattung für Außenstehende, wie Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen schwer zu beurteilen ist, welchen Expertinnen und Experten sie Glauben schenken sollen. Insgesamt sind sich die Wissenschaftler/-innen in diesem Fachgebiet darüber einig, dass weitere Untersuchungen und Studien notwendig sind, um eindeutige Antworten geben zu können. Wegener (2016, S. 12) zufolge wäre es daher wünschenswert, dass einerseits eine Aufklärung über die Risiken stattfindet, andererseits aber auch die digitalen Medien für Kinder nutzbar gemacht werden.

Kinder und Jugendliche, die mit digitalen Medien aufwachsen und die uneingeschränkte Nutzung als selbstverständlich betrachten, hinterfragen kaum die damit verbundenen Gefahren und Risiken (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 7). Spitzer (2017, S. 233) formuliert die Auswirkungen auf die Kinder radikal als „einen massiven Anschlag auf die Kindheit“, die wesentliche Bereiche der Entwicklung beeinflussen.

In diesem Kapitel werden die physischen und psychischen Gefahren näher erläutert sowie wissenschaftlich begründet. Die Chancen, die der technologische Fortschritt erst möglich macht, werden vorgestellt und die Bedeutung für die Zukunft dargelegt.

4.1 Risiken & Gefahren

Laut Porsch und Pieschl (2014, S. 10) sind Medien grundsätzlich als neutral zu bewerten und gelten nicht als schädlich, dennoch können sie missbraucht werden. Wedding (2020, S. 52f) ist hingegen der Ansicht, dass gegen digitale Medien grundsätzlich eine kritische Haltung einzunehmen ist und verweist dabei auf Manfred Spitzer.

Aufgrund der noch nicht abgeschlossenen physischen und körperlichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, stehen oftmals die Auswirkungen

digitaler Medien im öffentlichen Diskurs (Porsch & Pieschl, 2014, S. 10). In Folge wird nun auf die folgenden Risiken näher eingegangen: Bewegungsmangel, Schlafstörungen, Kurzsichtigkeit, Konzentration/Aufmerksamkeit, Cybermobbing, übermäßige Mediennutzung und Abhängigkeit sowie auf gefährdende Medieninhalte.

4.1.1 Bewegungsmangel und weitere physische Folgen

Der Fonds Gesundes Österreich (2020, S. 10) hält in der österreichischen Bewegungsempfehlung fest, dass sich Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 6 und 18 Jahren täglich 60 Minuten in mittlerer und höherer Intensität bewegen sollen. Denn Bewegung ist essentiell für ein gesundes Körpergewicht, die Knochengesundheit, den Herzkreislauf, die schulische Leistungsfähigkeit und das psychische Wohlbefinden (ebd.). Wie bereits im Abschnitt 2.1.1 erläutert, haben Kinder vor allem in der Entwicklungsphase der mittleren Kindheit einen erhöhten Bewegungsdrang. Hugger et al. (2013, S. 207) zeigen auf, dass oft natürliche Spiel- und Bewegungsräume fehlen, was dazu führt, dass kindliche Aktivitäten zunehmend in Innenräume verlegt werden und in weiterer Folge die Medienaktivität begünstigen. Das Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2020a, S. 8) warnt davor, dass der Bewegungsmangel im Kindes- und Jugendalter durch die digitalen Medien noch verschärft wird und weist darauf hin, dass lediglich 20 Prozent der Bewegungsempfehlung nachkommen.

Moser (2010, S. 13) stellt fest, dass anstelle primärer physischer Erfahrungen in der Kindheit immer mehr künstlich akkumulierte, also medial vermittelte, Erfahrungen treten. Bei der Bedienung eines Bildschirms sind keine komplexen motorischen Fähigkeiten notwendig, was in Folge auch zu keinen neuen Sinnesindrücken führt, die zum Lernen notwendig sind, erklärt Habermann (2020, S. 56f). Problematisch ist vor allem, dass die Medieninhalte der Autorin zufolge überwiegend im Liegen oder Sitzen konsumiert werden, das einen Bewegungsmangel nach sich zieht und auch Probleme im Bereich der Motorik bedingt, die erstmals im Kindergarten oder später in der Primarstufe sichtbar werden. Hübner (2019, S. 48) führt in diesem Zusammenhang die Verkümmern der Hand an,

die sich durch graphomotorische Schwierigkeiten in der Primarstufe bemerkbar machen. Spitzer (2017, S. 211) verdeutlicht die fehlenden sinnlichen Erfahrungen anhand von Kinderzeichnungen. 5-jährige Kinder bekamen die Aufgabe, einen Menschen zu zeichnen. Bei der Analyse der Kinderzeichnungen wurde deutlich, dass der Konsum digitaler Medien Auswirkung auf die Darstellungen hat.

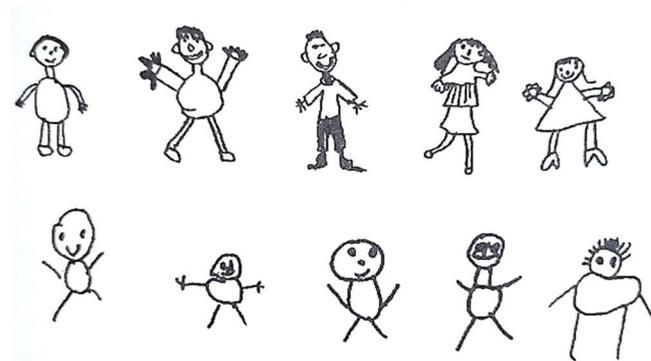


Abbildung 5: Kinderzeichnungen

(Spitzer, 2017, S.211)

Die oberen Zeichnungen stammen von Kindern, die täglich weniger als eine Stunde vor dem Fernseher verbrachten. Die Zeichnungen in der unteren Reihe wurden von Kindern angefertigt, deren Fernsehkonsum drei oder mehr Stunden täglich beträgt.

Bedenkt man, welche Entwicklungsschritte in der frühen und mittleren Kindheit im Bereich der motorischen Entwicklung vollzogen werden (siehe Abschnitt 2.1.2) und welche Konsequenzen drohen, wenn dies nicht geschieht, so sind die Eltern/Erziehungsberechtigten verpflichtet, ihren Kindern diese Erfahrungen zu ermöglichen und eine anregungsreiche Umgebung zu gestalten.

Der Medienkonsum bedingt aber nicht nur einen Bewegungsmangel, sondern kann durch die erhöhte Kalorienzufuhr auch zu Übergewicht führen (Habermann, 2020, S. 57). Lohaus und Vierhaus (2015, S. 260) sind der Ansicht, dass Übergewicht/Adipositas unter anderem auf die Zeitverdrängungshypothese zurückgeführt werden kann, die besagt, dass aufgrund des erhöhten Medienkonsums wenig Zeit für körperliche Aktivität besteht. Zusätzlich führt ein Bewegungsmangel auch noch zu weiteren Risikofaktoren wie etwa Herz-Kreislaufkrankungen, Haltungsschäden etc. (Spitzer, 2020a, S. 32).

4.1.2 Schlafstörungen

Flora (2019, S. 53) zufolge haben Smartphones negative Auswirkungen auf das Schlafverhalten, denn insgesamt hat sich die Schlafdauer in den letzten hundert Jahren um eine Stunde verkürzt. Auch Spitzer (2017, S. 265f) macht darauf aufmerksam und weist darauf hin, dass die Mediennutzung Einfluss auf die Schlafdauer sowie auf die Einschlafzeit hat. In weiterer Folge kann eine erhöhte Medienaktivität auch zu Schlafproblemen und einem Schlafdefizit führen. Die intensive Mediennutzung vor allem vor dem Schlafengehen vergrößert das Schlafdefizit und erhöht die Einschlafzeit, was wiederum zu einer erhöhten Tagesmüdigkeit führt (ebd.). Laut Schachl (2021, S. 80) beeinträchtigt dies in weiterer Folge auch die Leistungsfähigkeit.

Bernath et al. (2020, S. 5) erklären, dass das helle Licht des Bildschirms die Ausschüttung von Melatonin, das für den Schlaf-Wach-Rhythmus verantwortlich ist und eine schlaffördernde Wirkung hat, im Körper hemmt. Zusätzlich ist dieses Schlafhormon für unsere „innere Uhr“ verantwortlich (Flora, 2019, S. 53).

Willemse et al. (2020, S. 3) ziehen das Modell von Cain und Gradisar (2010) heran und versuchen diverse Einflussfaktoren des Mediennutzungsverhaltens auf den Schlaf zu erklären. Aus der folgenden Abbildung lässt sich ableiten, dass Kinder, die über elektronische Medien im eigenen Schlafzimmer verfügen, eine erhöhte Nutzung tagsüber und auch vor dem Einschlafen aufweisen. Zusätzlich haben auch das Alter des Kindes, die Kontrolle der Eltern sowie der sozioökonomische Status der Eltern/Erziehungsberechtigten. Schlafprobleme resultieren demnach aus der erhöhten Mediennutzung, die den Schlaf ersetzt, dem gestörten Biorhythmus durch das Bildschirmlicht und auch der erhöhten mentalen Aktivierung.

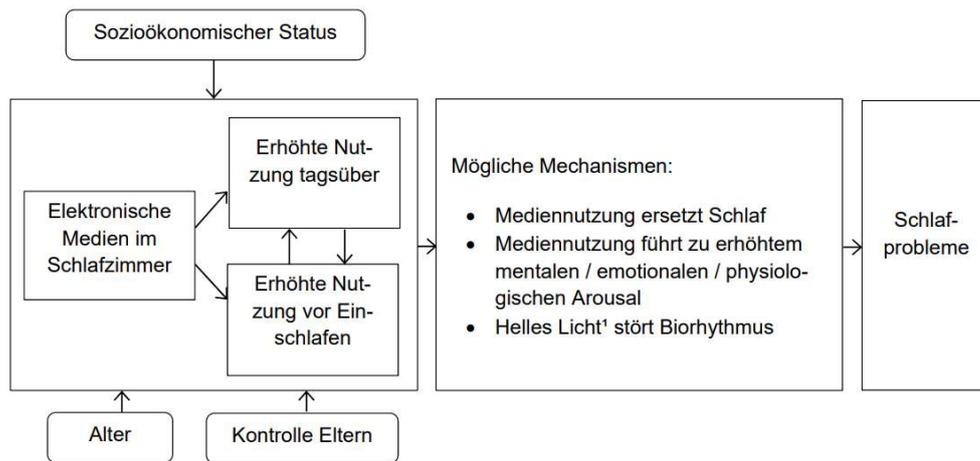


Abbildung 6: Mediennutzungsverhalten und Schlaf
(Willemse et al., 2020, S. 3)

Durand et al. (2012, S. 10) machen darauf aufmerksam, dass Schlafprobleme wiederum zu einem erhöhten Medienkonsum führen können, da dieser als Einschlafhilfe oder zur Ablenkung dienen. Zusätzlich stellen die Autoren fest, dass sich die bisher durchgeführten Studien meist ausschließlich auf die Mediennutzungsdauer konzentrieren und die konsumierten Inhalte meist nicht erhoben und somit ignoriert werden. Denn Inhalte könnten vor allem über das Traumgeschehen negative Auswirkungen haben.

Festzuhalten ist, dass eine übermäßige Mediennutzung das Schlafverhalten verändern kann, was in Folge möglicherweise zu psychischen und physischen Problemen führt (Bernath et al., 2020, S. 5). Lembke und Leipner (2016, S. 94) zufolge können etwa negative Auswirkungen auf die Schulleistungen, aber auch Probleme im Bereich der Aufmerksamkeit, Depressionen, Stimmungsschwankungen und Übergewicht drohen. Beachtet man noch die zusätzliche Strahlungsbelastung, die durch digitale Medien verursacht wird, ist große Vorsicht geboten (Schachl, 2021, S. 81). Daher empfiehlt Schachl (2021, S. 82) den Medienkonsum vor dem Schlafengehen möglichst einzuschränken und konsequenterweise Handys/Smartphones aus dem Schlafzimmer zu verbannen.

4.1.3 Kurzsichtigkeit

Ursachen für die Entstehung einer Myopie (= Kurzsichtigkeit) können auf einen Tageslichtmangel und das vermehrte Sehen im Nahbereich zurückgeführt werden (Deutsche Ophthalmologische Gesellschaft, 2021, S. 1). Laut Habermann (2020, S. 62) kann die übermäßige Mediennutzung in der Kindheit zur Beeinträchtigung des Entwicklungsprozesses führen. Auch Spitzer (2020b, S. 45 ff) verweist darauf, dass die Zeit, die Kinder übermäßig vor dem Bildschirm verbringen, eine Kurzsichtigkeit bedingen. Je früher diese Fehlsichtigkeit entsteht, desto höher liegt die Wahrscheinlichkeit für die Beeinträchtigung des Sehvermögens und das Ausmaß der Stärke (Habermann, 2020, S. 62). In weiterer Folge drohen weitere Erkrankungen wie Eintrübung der Linse (grauer Star), grüner Star, Netzhautdegeneration und -ablösung etc. Um diesen Sehbeeinträchtigungen vorzubeugen, ist es wichtig, dass Kinder oft in die Ferne blicken und sich regelmäßig im Freien aufhalten (ebd. S. 63).

In Europa sind mittlerweile knapp unter 50 Prozent der Bevölkerung von dieser Sehbehinderung betroffen (Deutsche Ophthalmologische Gesellschaft, 2021, S. 1). Vergleicht man dies mit Generationen, die in der Kindheit kaum Zeit vor einem Bildschirm verbracht haben, so liegt nahe, dass dies auf den übermäßigen Medienkonsum zurückzuführen ist, erklärt Spitzer (2020b, S. 53). Denn nur etwa 5 Prozent der älteren Generation sind von Kurzsichtigkeit betroffen. In Südkorea, in dem Land, in dem weltweit die meisten Smartphones produziert werden, liegt der Wert bei den unter 20-Jährigen bei 95 Prozent (ebd.).

Die deutsche ophthalmologische Gesellschaft (2021, S. 1) macht darauf aufmerksam, dass in einer breit angelegten Studie in China während des ersten Lockdowns ein leichter Anstieg von Myopie bei Kindern zu verzeichnen war. Niederberger (ORF, 2021) nimmt diese Entwicklung seit Beginn der Pandemie vor allem auch bei Volksschulkindern in Österreich wahr. Strittig ist ihm zufolge, ob diese Entwicklung auf die erhöhte Mediennutzung oder die vermehrte Zeit, die in geschlossenen Räumen verbracht wurde, zurückzuführen ist. Durch Aufenthalte im Freien kann dieser Trend durch viel Tageslicht verlangsamt

werden. Daher wird von den Experten empfohlen, dass Kinder täglich mindestens zwei Stunden im Freien verbringen sollen (Deutsche Ophthalmologische Gesellschaft, 2021, S. 2).

4.1.4 Konzentration/Aufmerksamkeit

Laut Habermann (2020, S. 81) ist für Kinder im Schulalter die Reizverarbeitung enorm wichtig, das bedeutet, dass Reize gefiltert werden, um sich auf eine Tätigkeit oder Situation konzentrieren zu können. Die dauernde Ablenkung durch Smartphones führt jedoch dazu, dass sich die Benutzer/-innen kaum noch auf eine Aufgabe konzentrieren können, da sie ständig das Gefühl haben, permanent online sein zu müssen. Dieser Prozess, der uns noch häufiger zum Smartphone greifen lässt, wird unterbewusst gesteuert (Markowetz, 2015, S. 39). Die Neurobiologie führt dieses „Fehlverhalten“ oder diese Sucht auf die Ausschüttung des Dopamins (Glückshormon) zurück (Markowetz, 2015, S. 36).

Dies kann laut Markowetz (2015, S. 19) letztendlich zu einem digitalen Burnout führen. Sogar die Aufmerksamkeitsstörung – ADHS (=Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Störung) kann eine mögliche Folge eines erhöhten Medienkonsums darstellen (Spitzer, 2017, S. 239). Zusätzlich erscheint es fast unmöglich, in einen sogenannten Flow-Zustand zu kommen, da dieser erst nach 15 Minuten voller Konzentration auf eine Sache/Aktivität oder einen Inhalt eintritt (Markowetz, 2015, S. 63).

Der übermäßige Medienkonsum kann laut Lohaus und Vierhaus (2015, S. 260) zu einer verminderten Gedächtnisleistung führen. Eine reduzierte Konsolidierung von Gedächtnisinhalten kann beispielsweise aus emotionalen Medieninhalten resultieren. In weiterer Folge zieht dies schlechte Schulleistungen mit sich, die wiederum in einem erhöhten Medienkonsum enden (ebd.).

4.1.5 Cybermobbing

Laut Pieschl und Porsch (2014, S. 133) stützt sich die Definition des Begriffs „Cybermobbing“, auch „Cyberbullying“ genannt, auf die Beschreibung des konventionellen Mobbingbegriffs. Der englische Begriff „to mob“ bedeutet „jemanden angreifen oder anpöbeln sowie über jemanden herfallen“. Cybermobbing ist die wiederholte und willentliche Diffamierung und Schädigung schwächerer Individuen oder Gruppen unter Nutzung des Internets (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 102). Cybermobbing ist nach Pieschl und Porsch (2014, S. 134f) als eine Unterform des konventionellen Mobbings zu verstehen, das sich die digitalen Kommunikationstechnologien zu Nutze macht und umfasst neben Schikane jegliche Formen von Ausgrenzung, Identitätsklau, Verunglimpfung und Verrat. Dieses Mobbingverhalten kann im Internet entweder privat, per Chat oder E-Mail, im semi-öffentlichen Raum wie etwa in Gruppen sozialer Netzwerke oder öffentlich für alle Internetnutzer/-innen sichtbar stattfinden.

Folgende Kriterien müssen erfüllt sein, um von Mobbing sprechen zu können: (1) Machtungleichgewicht, (2) Wiederholung und (3) Schädigungsabsicht (Pieschl & Porsch, 2014, S. 133). Eichenberg und Auersperg (2018, S. 104) ergänzen diese Kriterien um (1) die zeitliche Dauer, (2) die Verursachungsbedingungen, (3) den Schweregrad, (4) die Ereignisanhäufung, (5) Art der Betroffenheit und die (6) Täter-Opfer-Beziehung.

Die Gefahr beim Cybermobbing besteht einerseits darin, dass Kinder zum Opfer dieser Gewalt werden können, es andererseits aufgrund von Gegenattacken zu einer Opfer-Täter-Umkehr kommen kann und sie dann selbst eine aktive Rolle einnehmen (Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation, 2018, S. 8; Schaumburg, 2017, S. 42). Es gibt Hinweise darauf, dass Cybermobbing eine weitaus schädlichere Wirkung als das traditionelle Mobbing aufweist, da die Toleranzschwelle aufgrund der fehlenden Hinweisreize mittels Mimik, Gestik, Körpersprache etc. geringer ist, die Täter/-innen im Internet oft anonym bleiben können und die Schikane rund um die Uhr stattfinden kann (Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation, 2018, S. 8;

Pieschl & Porsch, 2014, S. 135; Schaumburg, 2017, S. 45). Hinzu kommt noch die Persistenz der Internetbeiträge, da diese dauerhaft gespeichert werden und die publizierten Inhalte nicht einfach wieder entfernt werden können (Junge, 2013, S. 67).

Im Hinblick auf die Identitätsentwicklung (siehe Abschnitt 2.5) hat dies wesentliche Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein. Wie bereits beschrieben, ist in der Phase der mittleren Kindheit vor allem die Bestätigung durch Gleichaltrige enorm wichtig. Zusätzlich benötigen betroffene Kinder in belastenden Situationen, wie im Abschnitt 2.4 erläutert, die Unterstützung ihrer Eltern.

Laut Breit (2021) haben die Fälle von Cybermobbing während der Coronapandemie in Österreich zugenommen. Grund für diese Entwicklung kann die erhöhte Mediennutzungsdauer darstellen. Während des Homeschoolings wurden außerdem viele soziale Kontakte ins Netz verlagert. In Österreich liegen derzeit keine aktuellen Zahlen und Statistiken vor. Junge (2013, S. 68) stellt fest, dass häufiger ältere Jugendliche davon betroffen sind, und Mädchen öfter als Buben von Cybermobbing berichten.

4.1.6 Gefährdende Medieninhalte

4.1.6.1 Werbung

Bei Marketingstrategien konzentriert man sich oftmals bereits auf die Kleinsten, denn „Dringst Du in den Kopf der Kinder ein, hast Du die Erwachsenen in der Tasche“ (Leipner, 2019, S. 120). Die Arbeiterkammer (2016) stellt fest, dass Kinder altersbedingt einfach zu beeinflussen und manipulierbar sind. Lembke und Leipner (2016, S. 44) bezeichnen diesen Vorgang auch als „crossmediale Manipulation von Menschen“.

Diergarten et al. (2014, S. 103) sind der Ansicht, dass die Werbeindustrie Kinder als bedeutende Zielgruppe erachtet. Der Grund dafür liegt eher nicht in der direkten Kaufkraft, da das zur Verfügung stehende Taschengeld gering ausfällt, wohl aber in der indirekten Kaufkraft, die Kinder mittels Wünsche ausüben.

Denn Eltern kaufen laut Lembke und Leipner (2016, S. 44) doppelt so oft Produkte, die sich die Kinder wünschen, ohne dass ihnen dies bewusst ist. Zusätzlich werden Kinder aufgrund einer Erziehung auf Augenhöhe oftmals in die Kaufentscheidung miteingebunden und sie erhalten ein Mitspracherecht, erklärt Wegener (2016, S. 85). Bedenkt man, dass Kinder einmal zu Hauptkonsumenten werden, ist die Werbestrategie wichtig, um möglichst früh Konsumgewohnheiten und Präferenzen zu erzeugen und zu festigen (Diergarten et al., 2014, S. 103).

Diergarten et al. (2014, S. 103) erklären, dass Kinder jedoch nicht vollkommen vor Werbung abgeschirmt werden können. Denn beinahe auf jeder Internetseite befindet sich Werbung entweder als Banner oder Pop-ups. Vor allem In-Game-Werbeformen sind als Marketingstrategie äußerst beliebt, da sie eine emotionale Markierung erhalten und in Erinnerung bleiben (Diergarten et al., 2014, S. 114). Zudem werden, Gels und Nuxoll (2017, S. 25) zufolge, Kinder und Jugendliche in den sozialen Medien durch personalisierte Werbung beeinflusst. Es bestehen keine klaren Grenzen zwischen Inhalt und Werbung mehr (Lembke & Leipner, 2016, S. 56). Daher ist es wichtig, dass sich Kinder der Gefahren bewusst sind und Werbung kritisch hinterfragen (Diergarten et al., 2014, S. 103). Die Arbeiterkammer (2016) weist darauf hin, dass Eltern ihre Kinder auf verschiedene Werbeformate im Internet aufmerksam machen sollen und Regeln für die Datenweitergabe zu vereinbaren sind.

Das Erkennen und das Verständnis der persuasiven Werbeintentionen ist sowohl von der kognitiven als auch von der sozialen Entwicklung abhängig (Diergarten et al., 2014, S. 108). Erst im Alter zwischen acht bis zwölf Jahren nimmt diese Fähigkeit zu (ebd.). Fehlt dieses Bewusstsein, kann es passieren, dass Kinder leichtgläubig auf scheinbar kostenlose Angebote hereinfliegen und leichte Opfer für das Marketing sind (Grewe, 2012, S. 40). Um möglichen Kostenfallen zu entkommen, können Eltern den Kindern Prepaid-Karten zur Verfügung stellen. Safer Internet (2020, S. 23) empfiehlt In-App-Käufe zu deaktivieren, um irrtümliche Käufe zu vermeiden.

4.1.6.2 Radikalismus

Digitale Medien, vor allem aber soziale Netzwerke und Videoplattformen wie Youtube, werden häufig missbraucht um radikale, rechtsextreme oder rassistische Inhalte und Ideologien zu verbreiten (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 124f). Diese Websites werden gezielt als Propagandawerkzeug eingesetzt und ermöglichen eine internationale Organisation und Vernetzung. Junge (2013, S. 73) ergänzt, dass sowohl rechts- als auch linksradikale Gruppierungen versuchen Kinder und Jugendliche politisch zu beeinflussen. Daher ist es laut Eichenberg und Auersperg (2018, S. 125) wichtig, Kinder und Jugendliche über die angewendeten Propagandatechniken zu informieren und sie auf das Thema zu sensibilisieren. Die Autoren fordern konsequente Sanktionen, um dieses Vorgehen und diverse Internetaktivitäten zu unterbinden.

Problematisch ist die Strafverfolgung in diesen Fällen, da die Rechtslage international nicht einheitlich ist und Organisationen oder Vertreter radikaler Botschaften einen günstigen Rechtsraum wählen, in dem sie aktiv sind (Busch, 2008, S. 232). Safer Internet (2020, S. 36) macht aufmerksam, dass Kinder wissen müssen, dass nicht alle verbreiteten Nachrichten wahr sind und diese auf ihre Glaubwürdigkeit überprüft werden sollen. Am sinnvollsten ist der Vergleich mit anderen vertrauenswürdigen Quellen.

4.1.6.3 Gewaltdarstellungen

Moser (2010, S. 199) stellt fest, dass Kinder durch den Medienkonsum mit Gewaltdarstellungen in Berührung kommen. Welche Wirkung diese Darstellungen haben, differenziert Grewe (2012, S. 43f) durch folgende Medienwirkungstheorien:

(1) Katharsisthese:

Durch das Beobachten und gedankliche Mitvollziehen der Gewaltdarstellungen wird Aggression abgebaut (Kunczik, 2008, S. 165). Diese Theorie ist jedoch bereits empirisch widerlegt.

(2) Inhibitionsthese:

Es wird auch von der „Umkehrthese“ gesprochen, da die konsumierte Gewalt zu einem „Anti-Gewalt-Effekt“ führt (Kunczik, 2008, S. 166). Laut Grewe (2012, S. 43f) lösen die Gewaltdarstellungen Ängste aus und führen zu prosozialem Verhalten. Es kommt in Folge zur Reduktion von Aggressivität.

(3) Habitualisierungsthese:

Der häufige Konsum von gewalthaltigen Inhalten und Darstellungen führt zu einem Gewöhnungseffekt (Grewe, 2012, S. 44). Im Alltag wird dieses Verhalten als normal wahrgenommen, erklärt Kunczik (2008, S. 167).

(4) Stimulationsthese:

Gewaltdarstellungen lösen vermehrt Aggressionen aus und bedingen aggressives Verhalten (Grewe, 2012, S. 44).

(5) Excitation-Transfer-These:

Medieninhalte, unabhängig des Inhalts, können Emotionen auslösen und Triebpotential ausbilden, das zu gewalttätigem Verhalten führen kann (Kunczik, 2008, S. 169).

(6) Theorie des Beobachtens:

Durch das „Lernen am Modell“ (Bandura, 1979) werden Verhaltensweisen durch das Beobachten gelernt (Kunczik, 2008, S. 171). Die Handlungsausübung unterliegt jedoch unterschiedlichen Faktoren.

(7) Skript Theorie:

Verhaltensweisen und wiederkehrende typische Ereignisabläufe werden mental als „Skript“ im Gedächtnis abgespeichert, die beim Lösen von Problemen prompt Anwendung finden (Kunczik, 2008, S. 170). Der

Konsum von Gewaltdarstellungen kann dazu führen, dass aggressive Problemlösestrategien internalisiert werden und Anwendung finden.

(8) Priming-Ansätze:

Kognitionen, Emotionen und Verhaltenstendenzen sind neuronal verbunden (Kunczik, 2008, S- 170). Ein Stimulus (z. B. Gewaltdarstellung) kann durch den Ausstrahlungseffekt mehrere Emotionen, etc. erregen.

Nach Gewalttaten wird in der Öffentlichkeit meist eine kontroverse Diskussion geführt, ob gewalthaltige Medieninhalte wie etwa bei Computerspielen diese Taten begünstigen oder nicht (Nauroth et al., 2014, S. 81). Eichenberg und Auersperg (2018, S. 64) weisen auf widersprüchliche Forschungsergebnisse bezüglich gewaltfördernder Wirkung sogenannter „Shooter“ Spiele hin. Bisher liegen keine eindeutigen Ergebnisse vor, die darauf hinweisen, dass Computerspiele mit Gewaltdarstellungen auch zu Gewalttaten führen, jedoch werden Tendenzen empirisch nachgewiesen, dass sich die Aggressionsbereitschaft erhöht (Nauroth et al., 2014, S. 84). Diskutiert wird, ob eventuell eine Vorliebe für diese Art von Spielen aufgrund erhöhter Gewaltbereitschaft und erhöhtem Aggressionspotential vorliegt oder dadurch Frust reduziert werden kann (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 64). Die Autoren warnen jedoch davor, dass fiktive Verhaltensschemata und Handlungsskripte bei Gewaltspielen eingeübt werden, die später auch in der Realität Anwendung finden können (ebd. S. 65). Dieser Effekt könnte auch positiv eingesetzt werden, wie etwa durch das Üben prosozialer Verhaltensweisen.

Neben den hier ausführlich dargestellten Risiken, bestehen noch weitere Risikobereiche, wie etwa Online-Kaufsucht, Suizid-Foren, Pro-Ana-Foren, sexuelle Gewalt, Cyberstalking etc. auf die aufgrund der eingeschränkten Relevanz im Grundschulalter nicht näher eingegangen wird.

4.1.7 Übermäßige Mediennutzung und Abhängigkeit

Die dauerhafte und uneingeschränkte Verfügbarkeit sowie die belohnende und stimulierende Wirkung digitaler Medien kann zu einer unkontrollierbaren und exzessiven Mediennutzung und sogar zur Suchterkrankung führen (Rehbein, 2014, S. 220). Dieser belohnende Effekt resultiert aus biochemischen Veränderungen im Gehirn (Wölfling, 2014, S. 32). Der Grund weshalb sich Kinder wie auch Erwachsene im Sog der Medien befinden, ist laut Renz-Polster und Hüther (2013, S. 120) das Dopamin. Die Autoren bezeichnen es als „Zaubertrank-Konzentrat“. Zusätzlich kommt es auch zur Produktion von Endorphinen im Gehirn, die beispielsweise beim Klingeln des Smartphones Glücksgefühle auslösen (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2020b). Die Entstehung eines Suchtgedächtnisses ist laut Wölfling (2014, S. 32) auf ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Botenstoffe im Gehirn wie die Neurotransmitter Dopamin und Serotonin, verhaltensmodulierende Neuropeptide etc. zurückzuführen.

Der Sammelbegriff „Internetsucht“ fasst verschiedene Aktivitäten im Internet und am Computer zusammen, denen ein gesteigertes psychopathologisches Potenzial zukommt und die ein suchtpathologisches Nutzungsverhalten begünstigen (Rehbein, 2014, S. 221). Der Autor kritisiert und lehnt die pauschalisierte Verwendung dieses Krankheitsbegriffs ab, denn er differenziert zwischen Computerspielabhängigkeit (z. B. online und offline Computerspiele) und Internetabhängigkeit (z. B. soziale Netzwerke, Internet surfen etc.). In der aktuellen Version des DSM-5 (= Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) wird erstmals die Computerspielabhängigkeit als eigene Diagnose angeführt (Rehbein, 2014, S. 225).

Der Diagnose „Internet Gaming Disorder“ liegen folgende Merkmale und Symptome zugrunde:

(1) Craving	Die Betroffenen müssen ständig an das Computerspielen/Internet denken. Auch während anderer Aktivitäten wird daran gedacht.
(2) Kontrollverlust	Zur Bedürfnisbefriedigung verbringen Betroffene immer unkontrollierter Zeit im Internet.
(3) Entzug	Es kommt zu Entzugserscheinungen wie etwa Unruhe, Gereiztheit, Schlafstörungen, emotionaler Instabilität etc.
(4) Toleranzentwicklung	Die Häufigkeit und Spieldauer werden schrittweise erhöht.
(5) Verhaltensbezogene Vereinnahmung	Aktivitäten, denen früher gerne nachgegangen wurde sowie soziale Kontakte werden zunehmend von den Betroffenen vernachlässigt.
(6) Negative Konsequenzen	Die Betroffenen halten am Verhalten, trotz negativer Konsequenzen wie etwa schulischer Leistungsabfall, dauerhafte Müdigkeit etc. fest.
(7) Dissimulation	Das Ausmaß des Computerspielens wird verschwiegen und besorgte Familienmitglieder oder Therapeuten werden belogen.
(8) Dysfunktionale Stressbewältigung	Zur Emotionsregulation und um Probleme zu vergessen, setzen Betroffene das Computerspielen ein.
(9) Gefährdungen und Verluste	Die Betroffenen riskieren für das Computerspielen Karrierechancen, Beziehungen und den persönlichen Werdegang.

Tabelle 2: Merkmale und Symptome der Internetsucht
(Rehbein, 2014, S. 225)

Wölfling (2010, S. 267) machte bereits im Jahr 2010 darauf aufmerksam, dass ein exzessiver Anstieg beim Computerspielverhalten bei Kindern, Jugendlichen sowie jungen Erwachsenen zu verzeichnen ist. Während Mädchen sich überwiegend in sozialen Netzwerken aufhalten, sind Buben eher mit Onlinespielen beschäftigt (Schaumburg, 2017, S. 48).

Wölfling (2010, S. 268f) erklärt, dass bei Computerspielen ein sogenannter „Flow“ Zustand eintritt, in dem der/die Spieler/-in ein euphorisches Gefühl erlebt. Die/der Betroffene kann aufgrund der Vielfalt von Angeboten sowie einer hohen Stimulationsfrequenz die räumlichen sowie zeitlichen Grenzen nicht mehr wahrnehmen (Wölfling et al., 2013, S. 13). Ein hohes Suchtpotential besteht daher, dass diese virtuellen Plattformen zu jeder Tages- und Nachtzeit betreten werden können. Vor allem bei Rollenspielen wie beispielsweise „World of Warcraft“ besteht eine hohe Suchtgefahr, da ein Zugehörigkeitsgefühl, die Verpflichtung der Gruppe, Belohnung und Neugier vorliegen (Schaumburg, 2017, S. 48f). Welche physischen und psychischen Folgen drohen, wurde bereits in den vorangegangenen Abschnitten ausführlich dargestellt und erläutert.

4.2 Chancen

Neben all den erläuterten Gefahren bieten digitale Medien auch viele Chancen und Möglichkeiten für Kinder im Grundschulalter (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 31). Renz-Polster und Hüther (2013, S.117) kritisieren, dass Medien grundsätzlich minderwertige Inhalte zugeschrieben werden. Denn laut Spanhel (2018, S. 112) können digitale Medien als Ressource zur selbständigen Bewältigung von Entwicklungsaufgaben bezeichnet werden.

Grundsätzlich führt der Einsatz digitaler Medien auch zu unterschiedlichen Vorteilen im Lehr- und Lernprozess (Albrecht & Revermann, 2016, S. 13f). Im Folgenden wird auf die unterschiedlichen Möglichkeiten und Chancen digitaler Medien eingegangen.

4.2.1 Identitätsentwicklung

Wie bereits im Abschnitt 2.5 erläutert, kommt es vor allem in der Phase der mittleren Kindheit zur Identitätsentwicklung, die durch Abgrenzung und Identifikation geprägt ist. Der Prozess der Identitätsentwicklung wird grundlegend durch die Medien beeinflusst (Schorb, 2014, S. 178). Der Übergang von der mittleren Kindheit in die Adoleszenz führt zur Orientierung an Gleichaltrigen und zur Ablösung von den Eltern (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 31). Soziale Netzwerke, wie Snapchat, Facebook, Instagram etc. können als „Raum“ zur Identitätsfindung bezeichnet werden, in denen sich Kinder und Jugendliche präsentieren und mit der eigenen Selbstdarstellung experimentieren (Schaumburg, 2017, S. 29). In diesem Prozess wird das eigene Selbstkonzept reflektiert und Ideale werden überprüft (Schorb, 2014, S. 178). Flora (2019, S. 53) verweist dabei auf Klimstra, der davon ausgeht, dass man sich bei der Identitätsfindung vor allem an Personen orientiert, die einem ähnlich sind. In Phasen der Orientierungslosigkeit und bei Identitätskonflikten bietet das Internet vor allem die Chance, sich an anderen Gleichaltrigen zu orientieren und auch wiederzufinden (Grewe, 2012, S. 54).

Oftmals wird in sozialen Netzwerken die eigene „Wunschidentität“ durch ausgewählte Fotos, Beschreibungen etc. dargestellt (Raschke, 2010, S. 54). Bei der Selbstdarstellung handelt es sich also um Selbstinszenierung, die von der „Community“ bewertet wird (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 33f). Da meist vorteilhafte Bilder geteilt werden, führt dies in der Regel zur Stärkung des Selbstkonzepts und zu einem positiven Selbstbild, das wiederum zu einem psychischen Wohlbefinden beiträgt und sich positiv auf die psychosoziale Entwicklung auswirkt.

Eichenberg und Auersperg (ebd. S. 34) warnen in diesem Zusammenhang aber auch vor den negativen Auswirkungen auf den Selbstwert der Kinder/Jugendlichen und weiteren Gefahren wie am Beispiel des Cybermobbings (siehe Abschnitt 4.1.5). Außerdem kann die perfekte Selbstdarstellung anderer auch zu einer negativen Selbstwahrnehmung führen, erklärt Flora (2019, S. 51). Trotz

der Risiken ist die Bildung der eigenen Identität und des Selbstbildes von der sozialen Umwelt abhängig, so Mead (2013) (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 41).

4.2.2 Soziale Beziehungen

Soziale Plattformen wie Facebook, Instagram und Co. ermöglichen, dass soziale Kontakte, unabhängig von der räumlichen Distanz, aufrecht erhalten und auch neue Bekanntschaften gemacht werden können (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 31). Durch die Teilnahme an sozialen Netzwerken wird vor allem die Kontaktaufnahme zu Bekannten mit schwacher Bindung ermöglicht und das Netzwerk der Freunde vergrößert sich (Schaumburg, 2017, S. 29). Flora (2019, S. 53) verweist darauf, dass sich eine Freundschaft durch virtuelle Gespräche sogar intensivieren kann, da mehr intime Details mitgeteilt werden, als bei einer realen Begegnung.

Um zu den Gleichaltrigen Kontakt halten und zur Peergruppe gehören zu können, ist die Partizipation an sozialen Netzwerken besonders wichtig und mittlerweile unerlässlich (Schaumburg, 2017, S. 29). Gemeinsamkeiten wie Interessen, Hobbies etc. können Gruppenbildungen bewirken, die zu einem Zugehörigkeitsgefühl führen und orientierungslosen jungen Menschen Halt bieten (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 31). Zusätzlich bieten Plattformen die Möglichkeit kooperativ in Gruppen zusammen zu arbeiten und gleichzeitig soziale Kompetenzen zu fördern (Heinen & Kerres, 2017, S. 101).

Seydel (2019, S. 134) betont, dass Lernen Beziehung benötigt. Der persönliche Austausch mit der Lehrperson, die persönliche Rückmeldung, das Lob und auch die Begegnung mit Gleichaltrigen ist wesentlich für den intraindividuellen Lernprozess. Dies kann laut Dräger und Müller-Eiselt (2019, S. 83) nicht durch den Einsatz digitaler Medien ersetzt werden, jedoch können Zeiträume geschaffen werden, in denen Beziehungen aufgebaut und intensiviert werden können.

4.2.3 Zugang zu Information/Wissen und Bildung

Dräger und Müller-Eiselt (2019, S. 82) sind der Auffassung, dass der Einsatz digitaler Medien das bisher Unmögliche möglich macht, da jede/-r Zugang zu Bildung erhält. Schaumburg (2017, S. 21) führt vor allem erweiterte Möglichkeiten beim Zugriff auf Informationen im Internet an, da Kinder je nach eigenen Interessen aus der Fülle der Beiträge diesen selbstständig nachgehen können. Folgende Kindersuchmaschinen und online Wissensmagazine stehen zur Verfügung:

Kindersuchmaschinen:

- www.fragfinn.de
- www.blinde-kuh.de
- www.helles-koepfchen.de

Online Wissensmagazine

- www.wasistwas.de
- www.geolino.de

Der Medieneinsatz ermöglicht es komplexe Phänomene oder Inhalte zu visualisieren (Heinen & Kerres, 2017, S. 100). Grundlage bietet hierfür die multimedialer Aufbereitung der Informationen, die mehrere Sinneskanäle ansprechen und je nach Unterrichtsfach unterschiedliche didaktische Potenziale aufweisen (Schaumburg, 2017, S. 59). Schachl (2021, S. 14) hebt die Wichtigkeit des multisensorischen Zugangs zur Präsentation und Aufnahme neuer Informationen hervor, und zählt dies zu seinen zwölf Geboten für „gehirngerechtes“ Lernen. Dennoch werden durch den Einsatz digitaler Medien nicht alle zur Verfügung stehenden Sinneskanäle aktiviert. Beim Lernen ist der Ansatz vom „Begreifen“ zur Abstraktion wesentlich. Die haptischen Erfahrungen können keinesfalls durch den Bildschirm ersetzt werden.

Diskutiert wird laut Schaumburg (2017, S. 21), ob der Einsatz digitaler Medien grundsätzlich von den Unterrichtsinhalten ablenkt und ob die Mediennutzung

negative Auswirkungen auf den Schulerfolg hat. „Die Digitalisierung von Klassenzimmern beeinträchtigt nachweislich das Lernen von Schülern [...]“, kritisiert Spitzer (2020b, S. 10). Der Einsatz digitaler Medien im Unterricht wirkt jedoch nach Knaus (2018, S. 14) aktivierend. Grund hierfür ist der Neuigkeitseffekt, der jedoch nur kurzfristig motivierende Wirkung zeigt, so Luerweg (2021, S. 35). Der Einsatz digitaler Medien beim Lernen weist im Vergleich zu den in der Schule traditionell eingesetzten Medien wie etwa den Schulbüchern einige Vorteile auf (Schaumburg, 2017, S. 59). Zusätzlich eröffnen sich neue Lernräume für die Lernenden außerhalb der Klassenzimmer (ebd. S. 101). Außerdem können sich die Schüler/-innen vernetzen und in Gruppen miteinander lernen (Schaumburg, 2017, S. 21).

Heinen und Kerres (2017, S. 103) gehen davon aus, dass die richtige Aufgabenstellung dazu führt, dass sich das Lernen intensiviert. Lernen am PC oder Tablet ist manchmal genauso mühsam wie analoges Lernen, denn sich zu konzentrieren kann teilweise schwierig sein, da man permanent abgelenkt ist (Luerweg, 2021, S. 35). Dennoch muss diese Faszination, wie sie Schachl (2021, S. 15) beschreibt, effektiv genutzt werden.

4.2.4 Individualisierung und Differenzierung

Um der Heterogenität in der Schule gerecht zu werden, kommt der Individualisierung ein immer höherer Stellenwert zu, die sowohl die Förderung Hochbegabter als auch die Unterstützung für Kinder mit Lernproblemen umfasst, stellen Heinen und Kerres (2017, S. 98) fest. Daher kommt der Differenzierung immer mehr Bedeutung zu und könnte durch den Einsatz digitaler Medien vereinfacht werden, was wiederum einen wertvollen Beitrag zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit in unserem Bildungssystem beitragen würde (Bertelsmann Stiftung, 2017, S. 7f).

Luerweg (2021, S. 31f) zufolge führt der technologische Fortschritt nicht zu einer „Neuerfindung“ der Didaktik, jedoch aber zur Vereinfachung jener Faktoren die guten Unterricht ausmachen wie etwa die unmittelbare Rückmeldung

oder Individualisierung. Luerweg (2021, S. 30) macht darauf aufmerksam, dass digitale Medien die Individualisierung im Schulalltag vereinfachen. So bieten neue Technologien beispielsweise die Möglichkeit, je nach Leistungsstand des Kindes individuelle Lernaufgaben zuzuweisen oder den Schülerinnen und Schülern unmittelbar eine Rückmeldung über den Lernerfolg zu geben. Heinen und Kerres (2017, S. 106) erklären, dass individualisierte Lernangebote neben Aufgabenstellungen zum Üben sowie zum Wiederholen und Anwenden auch Aufgabenstellungen zur Vertiefung beinhalten sollen. Die Autoren (ebd. S. 99) sind der Ansicht, dass der Einsatz digitaler Medien hier einen wesentlichen Beitrag leisten kann.

Die Kinder erhalten ein sofortiges Feedback, ob die Eingabe richtig oder falsch ist (Luerweg, 2021, S. 30). Dies erfolgt emotionslos und unsensibel, was einen Vor- oder auch Nachteil darstellen kann, erklärt Grewe (2012, S. 58). Laut Hattie (2018, S. 131) zählt die Rückmeldung zu den wichtigsten lernförderlichen Faktoren des Unterrichts. Oftmals ist es jedoch Lehrpersonen aufgrund des Zeitfaktors nicht möglich, allen Kindern eine zeitnahe Rückmeldung zu geben. Dennoch ist ein Feedback, das lediglich „richtig“ oder „falsch“ rückmeldet, nicht recht effektiv, so Luerweg (2021, S. 30 ff). Dem Autor zufolge ist die Technologie in diesem Bereich noch nicht sehr fortgeschritten und stößt hier schnell an die Grenzen, daher ist die Lehrperson kaum zu ersetzen. Wichtig ist also, die digitalen Werkzeuge dann einzusetzen, wenn sie zu einem Mehrwert führen.

Um der Heterogenität und dem inklusiven Unterricht in den Klassenzimmern gerecht zu werden, bietet der Einsatz digitaler Medien diverse Möglichkeiten, Kindern individuell auf ihre Entwicklung und den Leistungsstand entsprechende Bildungsangebote zu machen (Filk, 2019, S. 66f). Die Innovation neuer Hard- und Software in den letzten Jahren hat in der Sonderpädagogik dazu beigetragen, dass beeinträchtigte Schüler/-innen Unterstützung bekommen (ebd. S. 67). Filk (2019, S. 68) betont, dass dadurch die Medienkompetenz gefördert wird und Menschen mit Beeinträchtigung am gesellschaftlichen Leben teilnehmen können. Die „digitale Exklusion“ hat somit ein Ende, da beeinträchtigte Personen nicht mehr benachteiligt und ausgeschlossen werden (ebd.).

4.3 Präventive Maßnahmen und Handlungsempfehlungen

Die Erziehungsverantwortlichen müssen dafür Sorge tragen, dass Kinder und Jugendliche vor nicht ihrer Entwicklung entsprechenden Inhalten geschützt werden (Grewe, 2012, S. 61). Da dies aber auch in die Aufgabe des Staates fällt, gibt es gesetzliche Vorgaben, an denen sich alle, für die Erziehung Verantwortlichen, orientieren müssen.

4.3.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen

Bei der Mediennutzung kommen laut Safer Internet (2020, S. 7) verschiedene Gesetze wie etwa Urheberrecht, Datenschutzgrundverordnung, Jugendschutzgesetz etc. zur Anwendung. Das Jugendschutzgesetz soll Kinder und Jugendliche vor Gefahren, die die physische oder psychische Gesundheit und ihre Entwicklung beeinträchtigen, schützen. Gefährdende Medieninhalte dürfen, nach dem im jeweiligen Bundesland geltenden Jugendschutzgesetz, Kindern und Jugendlichen nicht angeboten, an sie weitergegeben oder ihnen vorgeführt werden (Safer Internet, 2020, S. 51).

Daher sind diese in Österreich mit PEGI (= Pan European Game Information) und USK (= Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle) Alterskennzeichnung versehen. Für die Anmeldung in sozialen Netzwerken wie Facebook, Instagram, Snapchat etc. müssen Kinder 14 Jahre alt sein, die Nutzung von WhatsApp ist sogar erst ab einem Alter von 16 Jahren erlaubt (Safer Internet, 2020, S. 11). Doch trotz der Nutzungsbedingungen und dem Mindestalter sieht die Realität anders aus (Safer Internet, 2018). Denn bereits Kinder im Grundschulalter sind User/-innen dieser Plattform, was womöglich daran liegt, dass die Altersangabe eigenständig erfolgt und dies oftmals nicht mit dem tatsächlichen Alter übereinstimmt (ebd.). Safer Internet (2020, S. 11) geht jedoch davon aus, dass Inhalte sozialer Medien nicht grundsätzlich gefährlich für Kinder und Jugendliche sind und weist darauf hin, dass für die Überprüfung und Einhaltung die Eltern verantwortlich sind. Stoßen Kinder/Jugendliche auf politischen Extremismus, soll laut Eichenberg und Auersperg (2018, S. 125) darauf aufmerksam gemacht werden und diese Inhalte auch offiziell gemeldet werden. Dazu hat das Bundesamt

für Verfassungsschutz und Terrorismusbekämpfung in Österreich zwei Meldestellen eingerichtet. Zusätzlich gibt es auch eine österreichweite Beratungsstelle: www.beratungsstelleextremismus.at

4.3.2 Schutzsoftware und Sicherheitseinstellungen

Grundsätzlich stehen für den Schutz der Kinder zahlreiche Schutzsoftwares und Sicherheitseinstellungen zur Verfügung (Gels & Nuxoll, 2017, S. 78). Mittels Filtersoftware kann beispielsweise geregelt werden, auf welche Internetseiten Kinder Zugriff haben. Dabei ist stets auf die automatische Aktualisierung zu achten, um möglichst alle Gefahren auszuschließen. Zusätzlich kann die Mediennutzungsdauer durch vorgegebene Zeiträume oder Zeitkontingente beschränkt werden. Durch eine Monitoring-Software ist es außerdem möglich die Medienaktivität der Kinder zu überprüfen. Die Autoren (ebd.) betonen, dass sicherzustellen ist, dass diese Schutzsoftwareprogramme auf allen digitalen Endgeräten, auf die Kinder Zugriff haben, installiert/aktiviert sind. Anzumerken ist, dass Kinder trotz der technischen Schutzmaßnahmen nicht vollkommen vor allen Gefahren geschützt sind und sich die Eltern daher nicht aus der Verantwortung nehmen dürfen (Gels & Nuxoll, 2017, S. 80), denn laut Eichenberg und Auersperg (2018, S. 48) gelingt es Kindern und Jugendlichen zum Teil diese Zugangsbeschränkungen zu überwinden.

4.3.3 Interventionsprogramme

Grundsätzlich besteht ein Konsens darüber, dass präventive Interventionsprogramme, die gegen exzessive Mediennutzung vorgehen, möglichst früh eingesetzt werden sollen, um Kindern und Jugendlichen einen verantwortungsvollen Medienumgang nahezubringen (Hansen et al., 2021, S. 1). Zusätzlich dienen sie dazu auf mögliche Gefahren aufmerksam zu machen sowie zur Sensibilisierung.

Diergarten et al. (2014, S. 121) zufolge erzielen Trainingsprogramme positive Effekte und fördern die Medienkompetenz, also die selbständige, reflektive Verwendung digitaler Medien. Für die Förderung der Medienkompetenz stehen verschiedene Förderprogramme zur Verfügung:

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2018). *Ich und Medien. Medienkompetenz in der Primarstufe*. Media-manual.
- Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation (2019). *Safer Internet in der Volksschule* (3. Auflage). www.saferinternet.at/services/broschuerenservice/
- Rompf, A. & Rompf F. (2020). *Führerschein Medienkompetenz. Kindgerechte Kopiervorlagen für die Medienbildung in der Grundschule*. Auer.
- Bülow, S. & Grotehusmann, S. (2018). *Medienkompetenz. Klasse 1-4. Band 1. Schritt für Schritt* (2. Auflage). Cornelsen.
- Feibel, F. (2019). *Mach deinen Medienführerschein: Medienkompetenz für Kinder ab 8 Jahren*. Carlsen.

Liegt jedoch, wie im Abschnitt 4.1.2 erläutert, eine Suchterkrankung vor, ist laut Wölfling et al. (2013, S. 42ff) eine Therapie zu empfehlen, deren Ziel der Erwerb von Problemlösestrategien und der Aufbau/Erwerb realer Sozialkontakte sowie sozialer Kompetenzen ist.

4.3.4 Handlungsempfehlungen für Eltern

Safer Internet (2021, S. 57f) formuliert für die Erziehungsverantwortlichen folgende Tipps im Umgang mit digitalen Medien:

1. Kinder bei den ersten Schritten der Mediennutzung begleiten und das Internet gemeinsam entdecken
2. Verbindliche Regeln hinsichtlich Zeitdauer, Inhalt etc. vereinbaren
3. Technische Sicherheit durch Anti-Virus-Programm, Firewall etc. sicherstellen
4. Sensible Weitergabe von persönlichen Daten wie Adresse, Telefonnummer etc. besprechen und festlegen
5. Aufklärung und Sensibilisierung zum Thema Internetbekanntschaften
6. Fake News und Werbung überprüfen, erkennen und reflektieren
7. Dem Kind bewusst machen, dass es im Internet nicht anonym ist

8. Auf Verhaltensregeln im Internet aufmerksam machen, damit diese eingehalten werden
9. Mediennutzungsverhalten thematisieren und sich darüber bei den Kindern informieren
10. Möglichkeiten digitaler Medien wahrnehmen und aktiv, unter Einhaltung bestimmter Regeln, verwenden

Grewe (2012, S. 61) empfiehlt, digitale Medien wie beispielsweise PC oder Fernseher zentral im Wohnraum zu positionieren, um Gefahren aus dem Kinderzimmer zu verbannen und den Medienkonsum der Kinder im Blick zu haben. Gels und Nuxoll (2017, S. 71) zufolge sollen auch medienfreie Zeiträume geschaffen und diese mit den Kindern vereinbart werden, wie etwa beim gemeinsamen Essen oder in der Nacht und zur Bewegung.

4.3.5 Unterstützungs- und Beratungsangebote

Für Erziehungsverantwortliche gibt es folgende Unterstützungs- und Beratungsangebote:

- www.saferinternet.at
- www.digi4family.at
- www.internet-abc.de/eltern/internet-abc-fuer-eltern/
- www.klick-tipps.net/eltern
- www.eltern-bildung.at
- www.rataufdraht.at
- www.familienberatung.gv.at
- www.schau-hin.info
- www.klicksafe.de

Festzuhalten gilt, dass Kinder nicht vor allen Gefahren geschützt werden können und ein kompetenter Umgang mit digitalen Medien anvisiert werden soll (Grewe, 2012, S. 61). Flora (2019, S. 53) betont, dass Eltern anstatt einer ablehnenden Haltung gegenüber Smartphone und Co. besser Interesse an den Vorlieben der Kinder und Jugendlichen zeigen sollen.

4.4 Zusammenfassung

Trotz kontroverser Diskussionen bezüglich diverser Risiken und Gefahren bei der Nutzung digitaler Medien herrscht Einigkeit darüber, dass es auch zahlreiche Möglichkeiten und Chancen beinhaltet. Die Risiken und Gefahren können sehr umfassend sein und die Entwicklung in der Kindheit nachhaltig beeinträchtigen. Daher sind Eltern/Erziehungsberechtigte dafür verantwortlich, ihre Kinder in den verschiedenen Phasen der Entwicklung zu begleiten, um diese erfolgreich bewältigen zu können, da diese für das spätere Leben von enormer Bedeutung sind.

Die vielen Chancen und Möglichkeiten durch den Einsatz digitaler Medien und den technologischen Fortschritt eröffnen sich vor allem im Bereich der Individualisierung und Differenzierung. Entscheidend ist der didaktisch optimale Einsatz digitaler Medien im Unterricht, um optimale schülerzentrierte Lernprozesse zu erzielen. Denn digitale Medien allein verbessern noch keinen Unterricht.

Wie bereits erwähnt können Kinder im Grundschulalter nicht vor allen Risiken und Gefahren geschützt werden. Daher ist es wichtig, dass sie den richtigen Umgang mit digitalen Medien im Elternhaus und in der Schule lernen. Denn trotz der hohen Mediennutzung kann nicht davon ausgegangen werden, dass Kinder über Medienkompetenz verfügen oder medienmündig sind. Aus den Handlungsempfehlungen für Eltern sowie für Pädagoginnen und Pädagogen geht hervor, dass Kindern eine möglichst gefahrenfreie Benutzung digitaler Medien durch Filtersoftware oder Sicherheitseinstellungen ermöglicht werden kann. Wesentlich ist, dass sich Eltern für den Medieninhalt der Kinder interessieren, um einen Überblick zu bewahren und bei drohender Gefahr tätig werden.

II. Empirischer Teil

5. Empirische Forschung

„Evidenzbasiertes forschendes Handeln hinterfragt Routinen, Einstellungen und Überzeugungen, bietet somit Entwicklungspotenziale für die Praxis und vertieft das Professionsverständnis von Lehrpersonen.“

(Forstner-Ebhart, 2016, S. 8)

Im theoretischen Teil der Masterarbeit wurde der Forschungsfrage, welchen Einfluss der Medienkonsum auf die Entwicklung von Kindern in der Primarstufe hat, bereits nachgegangen. Zudem wurden die Risiken und Chancen der digitalen Medien für Kinder im Grundschulalter umfassend dargelegt. Die theoretische Auseinandersetzung stellt somit die Beantwortung dieser Fragestellung dar.

Der zweite Teil widmet sich der empirischen Forschung, die im Rahmen der Masterarbeit durchgeführt wurde. Ausgehend von den Hypothesen wird dabei das methodische Vorgehen detailliert dargelegt. Hierbei werden zunächst das Forschungsdesign, das Messinstrument und die Gütekriterien näher beschrieben. Zudem wird die Durchführung der empirischen Untersuchung umfassend erläutert und beinhaltet den Untersuchungsplan, die Stichprobe sowie die Pre-/Re-tests. Im sechsten Kapitel erfolgt sowohl die Darstellung als auch die Interpretation (Limitation) der Untersuchungsergebnisse, die anschließend kritisch diskutiert werden. Den Abschluss bildet die Schlussbetrachtung.

5.1 Forschungsvorhaben und Forschungsfrage

„Das Ziel eines Forschungsvorgangs besteht in der Erhebung möglichst exakter und fehlerfreier Messwerte.“ (Straßegger-Einfalt, 2016, S. 41)

Im Rahmen der empirischen Erhebung wird folgende Fragestellung untersucht:

„Inwiefern hat das Fortdauern der Covid-19 Pandemie das Mediennutzungsverhalten von Kindern im Grundschulalter verändert?“

Zum Erkenntnisgewinn wird die quantitative Forschung herangezogen. Im Zuge einer Fragebogenstudie wurden Kinder im Alter zwischen 6 bis 10 Jahren sowie deren Eltern/Erziehungsberechtigte zum vorliegenden Thema befragt.

5.2 Hypothesen

Die hier aufgestellten Hypothesen bilden den Ausgangspunkt der empirischen Untersuchung. Ausgehend von der Forschungsfrage ergeben sich folgende Hypothesen, die durch die quantitative Untersuchung überprüft werden.

Hypothese 1:

Ortner et al. (2020, S. 1) weisen darauf hin, dass es in der ersten Phase der Covid-19 Pandemie zur Steigerung der Mediennutzungszeit bei Kindern im Alter zwischen 9 bis 13 Jahren gekommen ist. Dies ist auf die Veränderungen im Lebensalltag der Kinder zurückzuführen (z. B. Ausgangsbeschränkungen, Ausfall der Freizeitbeschäftigungen in Vereinen, Kontaktbeschränkungen etc.) (ebd. S. 3). Auch die Studie der Education Group (2021b, S. 5f) zeigt auf, dass die tägliche Bildschirmzeit der Jugendlichen im Zeitraum von 2019 bis 2021 einen Anstieg verzeichnet. Da es seit Beginn der Covid-19 Pandemie immer wieder zu massiven Einschränkungen gekommen ist, ist davon auszugehen, dass auch bei Kindern im Grundschulalter die Mediennutzungsdauer durch die Krisenzeit gestiegen ist. Demnach ist folgende Hypothese zu überprüfen:

 ***Die Covid-19 Situation hat zur Erhöhung der Nutzungsdauer digitaler Medien bei Kindern im Alter zwischen 6 bis 10 Jahren geführt.***

Hypothese 2:

Suter et al. (2021, S. 57) beziehen sich auf die Ergebnisse einer, im Frühjahr 2020 in der Schweiz durchgeführten, Fragebogenstudie. Dabei wurde deutlich, dass Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 10 bis 18 Jahren während der Pandemie vermehrt online-Tätigkeiten nachgingen als in der Zeit vor der Pandemie. Diese Aktivitäten im Internet dienten etwa zur Unterhaltung, Aufrechterhaltung der sozialen Kontakte, Erledigung schulischer Aktivitäten etc.

Demzufolge ist auch eine Zunahme der online Aktivitäten bei Kindern im Grundschulalter anzunehmen. Daraus lässt sich folgende Hypothese ableiten:

Die online-Aktivitäten der Kinder im Grundschulalter haben durch die Dauer der Covid-19 Pandemie zugenommen.

Hypothese 3:

Die Ergebnisse der Jugend-Medien-Studie 2021 der Education Group (2021a, S. 66) zeigen, dass im Vergleich zum Jahr 2019, vor der Covid-19 Pandemie, Lernprogramme/Lern-Apps häufiger im Einsatz waren. Die Gruppe der Jugendlichen, die nie derartige Lernprogramme verwendet, ist um 7 % gesunken. Die vorliegenden Ergebnisse und die Annahme, dass sich auch die Nutzung der Lern-Apps/Lernprogramme in der Primarstufe durch die Covid-19 Pandemie erhöht hat, führt zu folgender Hypothese:

Die Nutzung digitaler Lernprogramme/Learn-Apps ist durch die Covid-19 Situation in der Primarstufe gestiegen.

Hypothese 4:

Wie bereits im Kapitel 3.1.2 beschrieben, hat die Education Group (2020b, S. 8) im Jahr 2020 bei ihrer 7. OÖ. Kinder-Medien-Studie nach dem ersten Lockdown festgestellt, dass der Einfluss digitaler Medien auf das Familienleben stetig zunimmt. Aufgrund dieser Entwicklung ist anzunehmen, dass der Einfluss auf das Familienleben mit den zahlreichen Ausgangsbeschränkungen (Quarantäne, Lockdown) noch weiter zugenommen hat. Daraus folgt diese Hypothese:

Der Einfluss digitaler Medien hat auf das Familienleben aufgrund der Covid-19 Situation weiter zugenommen.

Hypothese 5:

Die Ergebnisse der Umfrage durch die Rundfunk und Telekommunikations-GmbH (2018, S. 40) weisen darauf hin, dass der Wohnort, also ob man in einer ländlichen oder städtischen Umgebung wohnt, Einfluss auf die Mediennutzung der Kinder hat. Auch Höfflin (2019, S. 5) macht darauf aufmerksam, dass die Mediennutzung der Kinder von der Aktionsraumqualität, also vom Wohnumfeld abhängig ist. Dem Autor zufolge ist der Anteil der „Vielnutzer“ bei schlechten Aktionsraumbedingungen höher als im günstigen Wohnumfeld, in dem Kinder unbeaufsichtigt draußen spielen können. Daraus abgeleitet wird folgende Hypothese aufgestellt:



Die Urbanität hat Einfluss auf die Nutzung digitaler Medien von Kindern in der Primarstufe.

5.3 Methodisches Vorgehen

Als Datenerhebungsmethode und zur Überprüfung der Hypothesen wurde eine Fragebogenstudie durchgeführt. Das genaue methodische Vorgehen wird in diesem Abschnitt detailliert erläutert:

5.3.1 Forschungsdesign

Als Forschungsdesign wird das Ex-post-facto-Design nach Stein (2019, S. 131) zur Anwendung herangezogen. Dies ist dadurch charakterisiert, dass durch den/die Forscher/-in keine Randomisierung der unabhängigen Variablen in Bezug auf die Untersuchungseinheit stattfindet. Dadurch können aus den erhobenen Daten nur korrelative Aussagen getroffen werden.

Bei der empirischen Untersuchung kommt das Querschnittsdesign zur Anwendung. Beim Querschnittsdesign handelt es sich laut Stein (2019, S. 132) um „eine einmalige und gleichzeitige Messung aller für das Forschungsvorhaben relevanter Merkmale.“ Ein Querschnittsdesign kann auch als Momentaufnahme bezeichnet werden, da es eine Bestandsaufnahme der zum aktuellen Zeitpunkt gemessenen Daten ist. Bei ausgewählten Fragen lässt sich auch ein

Längsschnittvergleich mit jenen Daten der Education Group, die im Jahr 2020 durch die 7. OÖ. Kinder-Medien-Studie erhoben wurden, ziehen. Das Längsschnittdesign untersucht Stein (2019, S. 132) zufolge Veränderungen im zeitlichen Verlauf. Dies beinhaltet mehrere zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfindende Untersuchungen zu einem Thema (ebd.).

5.3.2 Beschreibung des Messinstruments

In der quantitativen Sozialforschung kommen laut Krebs und Menold (2019, S. 490) standardisierte Fragebögen zum Einsatz, die einerseits demografische Daten wie Alter, Geschlecht etc. eruieren, andererseits die Interessen und Meinungen der befragten Personen zu einem bestimmten Thema erheben.

Zur quantitativen Untersuchung wurden selbstkonstruierte Fragebögen (Eltern-/Kinderfragebogen) herangezogen (siehe Anhang). Diese orientieren sich an den Interviewfragen und Items der 7. OÖ Kinder- und Medienstudie der Education Group (2020b, 2020c). Grundlage hierfür sind die face-to-face Interviews, die durch das Marketinstitut im Auftrag der Education Group durchgeführt wurden. Die Education Group führt die Kinder-Medien-Studie alle zwei Jahre durch, um das Medienverhalten der Volksschulkinder in Oberösterreich zu analysieren und mit den Daten der letzten Jahre zu vergleichen, die bis ins Jahr 2007 zurückreichen (Education Group, 2020a, S. 3). Bei der 7. oberösterreichischen Kinder-Medien-Studie wurden insgesamt 489 Kinder im Alter zwischen 6 bis 10 Jahren im Zeitraum von 19. Mai bis 17. Juli 2020 durch face-to-face Interviews befragt (ebd.). Zusätzlich wurden auch 278 Eltern, die Kinder im Alter von 3 bis 10 Jahren haben sowie 204 Pädagoginnen und Pädagogen von oberösterreichischen Kindergärten und Volksschulen interviewt.

Die selbstkonstruierten Fragebögen wurden für die ausgewählte Zielgruppe und den Themenbereich der Befragung adaptiert. Der konzipierte Kinderfragebogen enthält ausschließlich geschlossene Fragen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten. Dies führt zu einem geringen Zeitaufwand für die Befragten und erleichtert die Auswertung. Bei der Formulierung der Items wurde darauf geachtet, dass

diese leicht verständlich und kurz sind und mit jenen der Education Group (2020) übereinstimmen, um bei der Auswertung Längsschnittvergleiche ziehen zu können. Das Layout wurde sehr schlicht gehalten, um Ablenkungen so weit wie möglich zu vermeiden.

Der Elternfragebogen enthält neben den geschlossenen Fragen zum Schluss auch eine offene Frage. Dieses Fragenformat hat den Vorteil, dass subjektive Äußerungen der Teilnehmer/-innen möglich sind und nicht durch vorgegebene Items eingegrenzt werden (Döring & Bortz, 2016a, S. 402). Straßegger-Einfalt (2016, S. 41) macht jedoch darauf aufmerksam, dass offene Fragen oftmals eine Antwortverweigerung bei den befragten Personen hervorrufen, da sie Probleme bei der Antwortformulierung haben oder dies als unangenehm empfinden. Außerdem werden eher formal höher gebildete Befragungsteilnehmer/-innen antworten (Döring & Bortz, 2016a, S. 402).

Die Vorteile der schriftlichen Befragung liegen in der Anonymität, wodurch ehrliche Antworten erzielt werden sowie in der ökonomischen und weniger aufwändigen Durchführung im Vergleich zu anderen Erhebungsmethoden (Nausner, 2013, S. 141). Zusätzlich kann die Erhebung in Gruppen durchgeführt und bei Bedarf wiederholt werden (Nausner, 2013, S. 144f). Dies führt dazu, dass die erhobenen Informationen erlauben, aussagekräftige Vergleiche zu ziehen. Nachteilig kann die geringe Rücklaufquote, eine fehlende Kontrolle über die befragte Person, die geringe Motivation und die niedrige Flexibilität der Antwortmöglichkeiten sein, sodass Informationen bei der Erhebung nicht ermittelt werden können. Zudem kann es zu Unklarheiten oder Antworttendenzen kommen.

Bei der Befragung der Schüler/-innen und der Eltern/Erziehungsberechtigten erfolgte die Datenerhebung mittels Paper-Pencil-Fragebögen. Dies stellt laut Döring und Bortz (2016a, S. 412f) eine hohe Rücklaufquote sicher. Sinnvoll ist es, Straßegger-Einfalt (2016, S. 47) zufolge, auch die Untersuchungsleiter/-innen einzuschulen und über die Erhebungssituation aufzuklären. Um den

Versuchsleitereffekt zu vermeiden, erhielten alle Lehrpersonen vor der Durchführung der Befragung eine schriftliche, standardisierte Instruktion zur Durchführung der empirischen Erhebung (siehe Anhang S. 159).

5.3.3 Gütekriterien

Im Rahmen quantitativer Untersuchungen müssen bestimmte Normen eingehalten werden, um Daten fehlerfrei zu erheben, die Fragestellung beantworten zu können und interpretierbare Resultate zu erzielen (Krebs & Menold, 2019, S. 489; Weinberger, 2013, S. 15). Zu den Gütekriterien zählen: (1) Objektivität, (2) Reliabilität und (3) Validität.

5.3.3.1 Objektivität

Objektivität bedeutet, dass die empirische Erhebung sowie deren Ergebnisse unabhängig von Einflüssen, wie etwa des Untersuchungsleiters/der Untersuchungsleiterin, Situationsvariablen und weiteren Faktoren sind (Weinberger, 2013, s. 15). Die Objektivität lässt sich laut Krebs und Menold (2019, S. 490) in Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität differenzieren.

Die Durchführungsobjektivität kann durch den Einsatz standardisierter Fragebögen sichergestellt werden (Krebs & Menold, 2019, S. 491). Dennoch können Störvariablen wie beispielsweise die Anordnung der Fragen, Antwortvorgaben oder sonstige Merkmale der Befragungssituation Einfluss nehmen. Bei der Auswertungsobjektivität handelt es sich um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Datenanalyse. Die Datenaufbereitung/-eingabe muss hinsichtlich Vollständigkeit sowie Fehler überprüft werden. Verfahren zur statistischen Analyse sowie Skalierungsmethoden müssen ebenso dokumentiert werden. Die Interpretationsobjektivität kann bei der sozialwissenschaftlichen Forschung aufgrund der Subjektivität bei der Bewertung der Ergebnisse nicht gegeben werden (ebd.).

Um das Gütekriterium der Objektivität bei der durchgeführten quantitativen Erhebung zu gewährleisten, kommen standardisierte Fragebögen (Kinder- und Elternfragebögen) zum Einsatz. Zudem werden den Lehrpersonen vor der

Durchführung schriftliche Anweisungen gegeben, damit alle Teilnehmer/-innen idente Informationen, Hinweise und Anleitungen erhalten. Die Analyse und die statistische Berechnung wurden mit der Software PSPP durchgeführt.

5.3.3.2 Reliabilität

Die Reliabilität beschreibt die Zuverlässigkeit eines Messinstruments (Schnell et al., 2018, S. 132) sowie den Grad der Genauigkeit der Datenerhebungsmethode (Weinberger, 2013, S. 16). Von reliablen Untersuchungsergebnissen kann dann gesprochen werden, wenn eine Messwiederholung zu den gleichen Werten führt.

Um die Reliabilität messen und feststellen zu können, gibt es verschiedene Methoden wie etwa Retest-Reliabilität, Paralleltest-Reliabilität, Split-Half-Reliabilität und Innere Konsistenz, die mittels Alpha-Koeffizienten nach Cronbach gemessen wird (Weinberger, 2013, S. 17). Je höher der ermittelte Wert, desto höher ist auch die Reliabilität. Laut Krebs und Menold (2019, S. 495) ist Cronbachs Alpha die am häufigsten durchgeführte Methode zur Reliabilitätsabschätzung. Jedoch ist diese Methode nur bei Intervallskalen einsetzbar (Geiß, 2016, S. 174). Bei der vorliegenden quantitativen Untersuchung kommt aufgrund der Nominalskalen die Retest-Reliabilität zur Anwendung, die im Abschnitt 5.4.4 genauer erläutert wird. Dabei wird ein Test an den gleichen Personen zweimal durchgeführt und danach die Korrelation zwischen den zwei Durchläufen berechnet. Die Retest-Reliabilität ist hoch, wenn die zwei Messreihen im hohen Maße korrelieren (Schermelleh-Engel & Werner, 2012, S. 122f).

5.3.3.3 Validität

Validität ist jenes Gütekriterium, das die Gültigkeit eines Messinstruments feststellt (Schnell et al., 2018, S. 135). Es gibt also die Genauigkeit dessen an, was tatsächlich gemessen wird. Das Kriterium hat wesentlichen Einfluss auf die Qualität und den Gültigkeitsgrad der empirischen Aussagen und Schlussfolgerungen (Döring & Bortz, 2016b, S. 93; Krebs & Menold, 2019, S. 496). Weinberger (2013, S. 17) hebt die Bedeutung in Bezug auf die empirische Erhebung hervor und bezeichnet es als das wichtigste Gütekriterium. Eingeteilt werden kann die

Validität in Inhalts-, Kriteriums-, und Konstruktvalidität (Schnell et al., 2018, S. 137). Laut Döring und Bortz (2016b, S. 100 ff) gibt es einige „Bedrohungen“ der Validität. Auf einige, für die hier durchgeführte empirische Untersuchung, wird Bezug genommen.

- Versuchsleiter-Erwartungseffekt: („Rosenthal-Effekt“) meint die bewusste Anpassung der untersuchten Personen an die Erwartungen der Versuchsleiterin/des Versuchsleiters
- Reifungsprozesse: die zeitliche Dauer kann zu Veränderungen der Zustände aller Teilnehmer/-innen führen (z. B. hungrig, weniger aufmerksam etc.)
- Vermutungen über die Forschungshypothese: die Gruppe der untersuchten Personen erahnt die Forschungshypothese und antwortet hypothesenkonform
- Ausfall: Untersuchungsteilnehmer/-innen können aufgrund diverser Faktoren wie Krankheit, Verweigerung etc. aus der Studie fallen

Bei der Durchführung der quantitativen Untersuchung war der Autorin bewusst, dass es das Gütekriterium der Validität zu bewahren gilt und der Einfluss dieser genannten Störfaktoren minimiert werden soll, um diesen entgegenzuwirken zu können. Um beispielsweise den Versuchsleiter-Erwartungseffekt möglichst gering zu halten, wurden, wie bereits erwähnt, sowohl die Schüler/-innen als auch die Eltern vor der Befragung über die Anonymität informiert und zusätzlich darüber in Kenntnis gesetzt, dass die Lehrpersonen keine Einsichten in die Antworten haben. Zudem wurden die Kinder und Eltern vorab dazu aufgefordert, ehrlich zu antworten. Die durchführenden Lehrpersonen wurden dazu angehalten, den Befragungszeitraum so zu wählen, dass die Veränderungen der Zustände der Schüler/-innen wie Müdigkeit, Hunger etc. möglichst wenig Einfluss auf die empirische Untersuchung haben. Um den Ausfall so gering wie möglich zu halten, war ein Untersuchungszeitraum von mehreren Tagen gegeben, sodass die Lehrpersonen den eigentlichen Termin der Durchführung so wählen konnten, dass möglichst viele Schüler/-innen anwesend waren und daran teilnehmen konnten.

5.4 Durchführung der Forschung

Für eine reibungslose Durchführung der empirischen Untersuchung und um etwaigen Problemen vorbeugen zu können, haben unterschiedliche Faktoren hohe Relevanz, die im Folgenden näher beschrieben werden. Sowohl die Stichprobenauswahl als auch die Pre- und Retests werden näher erläutert. Zudem erfolgt die Beschreibung und Darstellung des Untersuchungsplans.

5.4.1 Untersuchungsplan

Vor der eigentlichen Untersuchung wurde mit den Schulleitungen der ausgewählten Volksschulen im Zeitraum von März bis April 2021 Kontakt aufgenommen, um sie über das Forschungsvorhaben sowie das Forschungsdesign und den Ablauf der empirischen Untersuchung zu informieren und ihr Einverständnis und das der unterrichtenden Lehrer/-innen einzuholen. Im nächsten Schritt erhielten die Eltern/Erziehungsberechtigten im Juni 2021 eine Information über die Befragung und eine Einverständniserklärung. Gleichzeitig wurden auch die Elternfragebögen ausgegeben.

Der Untersuchungszeitraum der Befragung orientierte sich an jenem Untersuchungszeitraum der Education Group 2020 (Mitte Mai bis Mitte Juli), um ähnlichen Bedingungen zu schaffen, die möglicherweise Einfluss auf die Mediennutzung der Kinder haben könnten (z. B. Schönwetter, Schulschluss etc.). Dem ausgewählten Untersuchungszeitpunkt (Eltern- und Kinderbefragung) im Juni 2021 waren insgesamt zwei „harte“ (bundesweite) Lockdowns vorausgegangen (Pollak et al., 2021). Die bundesweiten Schließungen (Handel, Schulen etc.) endeten mit 8. Februar 2021. Nach den Öffnungsschritten folgte die dritte „Infektionswelle“, die zu zahlreichen regionalen Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie führte. Mit dem zunehmenden Impffortschritt und den kostenlosen Testkapazitäten kam es zu einer Normalisierung in den Folgemonaten (ebd.).

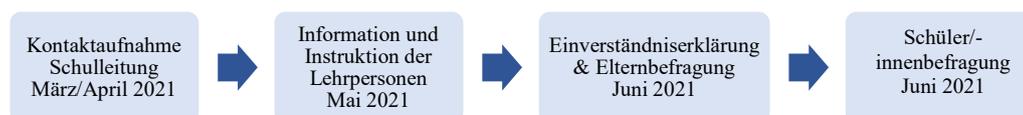


Abbildung 7: Darstellung des Untersuchungsplans
(eigene Darstellung)

Die hypothesenüberprüfende Untersuchung der 6- bis 10-jährigen Kinder fand in der natürlichen Umgebung der Schüler/-innen statt und wurde während der Unterrichtszeit unter Anleitung der Klassenlehrer/-innen im Klassenzimmer durchgeführt. Um Leseschwierigkeiten und Verständnisproblemen vorzubeugen, die womöglich aus unzureichenden Lesefertigkeiten resultieren, wurden den Kindern die Fragen sowie die einzelnen Items von der Lehrperson vorgelesen. Alle Kinder beantworteten somit zeitgleich die Fragen. Die Teilnehmer/-innen wurden bei der Beantwortung der Fragestellungen begleitet, da sie zum Teil keine oder nur sehr wenig Erfahrungen beim Ausfüllen von Fragebögen hatten. Alle Schüler/-innen wurden vor der Durchführung der Befragung auch darüber informiert, dass die Teilnahme freiwillig ist und die Beantwortung der Fragen anonym ist. Zudem wurden sie darauf hingewiesen, dass sie ehrlich antworten sollen, da keine Lehrperson auf die Antworten Einsicht nehmen kann.

5.4.2 Stichprobe

Stein (2019, S. 136) zufolge ist die Gültigkeit von Aussagen, die aufgrund einer empirischen Untersuchung getroffen werden, wesentlich von der Auswahl der Untersuchungseinheit abhängig. Dafür wird aus der Grundgesamtheit der zu untersuchenden Personen eine Stichprobe ausgewählt. Dies wird als Teilerhebung bezeichnet. Bei der hier durchgeführten Stichprobenauswahl handelt es sich laut Döring und Bortz (2016c, S. 305) um eine Gelegenheitsstichprobe oder Ad-hoc-Stichprobe, also um eine willkürlich ausgewählte Untersuchungseinheit. Dazu werden die Personen, die gerade zur Verfügung stehen und leicht zugänglich sind, herangezogen. Der Auswahl liegen forschungsökonomische Gründe zugrunde. Die Autoren (ebd. S. 307) weisen darauf hin, dass es bei Gelegenheitsstichproben jedoch zu Verzerrungen der Populationsverhältnisse kommt. Es ist davon auszugehen, dass vor allem Schüler/-innen und Eltern/Erziehungsberechtigte mit Deutsch als Zweitsprache aufgrund der geringen Deutschkenntnisse unterrepräsentiert sind.

Um die aus der Pandemie resultierenden Veränderungen als Momentaufnahme festhalten zu können, wurde die empirische Untersuchung im Juni 2021

durchgeführt. Dazu wurden Kinder im Alter zwischen 6 und 10 Jahren sowie deren Eltern/Erziehungsberechtigte befragt. Insgesamt nahmen 352 Schüler/-innen und 350 Eltern/Erziehungsberechtigte teil.

Laut Döring und Bortz (2016a, S. 413) kann bei Befragungen per Austeilen und Einsammeln („delivery and collection survey“) eine Rücklaufquote von beinahe 100 Prozent erreicht werden. Das Ausfüllen von Fragebögen zuhause wird hingegen eher abgebrochen als vor Ort, erklären die Autoren.

Die folgenden Grafiken zeigen die Zusammensetzung der Schüler/-innen Stichprobe. Aus Abbildung 8 kann die Geschlechterverteilung der Schüler/-innen abgelesen werden. Die Altersverteilung der Schüler/-innen setzt sich wie folgt zusammen (siehe Abbildung 9):

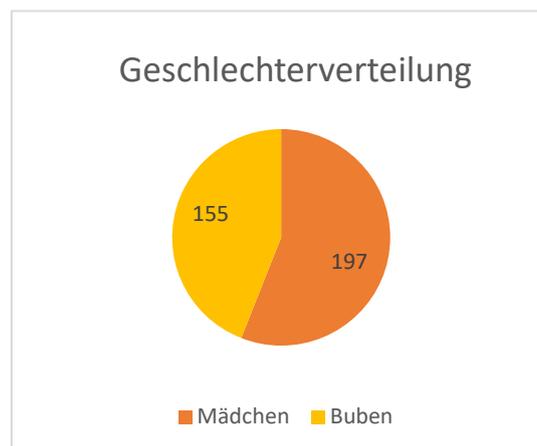


Abbildung 8: Geschlechterverteilung der Schüler/-innen
(eigene Darstellung)

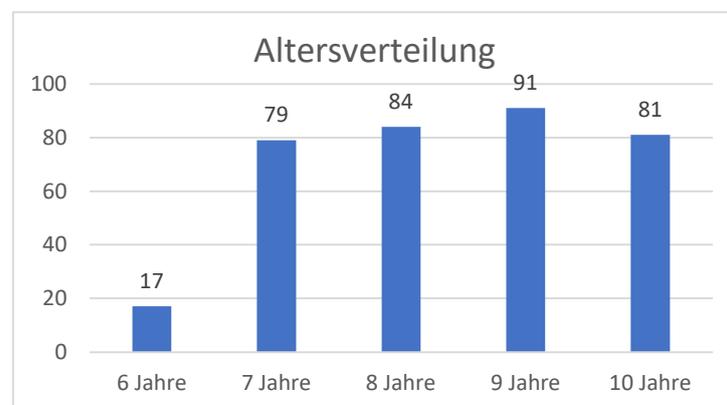


Abbildung 9: Altersverteilung der Schüler/-innen
(eigene Darstellung)

Die ungleiche Altersverteilung jener Schüler/-innen, die 6 Jahre alt sind, resultiert aus dem Untersuchungszeitraum, der Mitte Juni, am Ende des Schuljahres angesetzt war.

Die ausgewählte Untersuchungseinheit umfasst die Schüler/-innen vier oberösterreichischer Volksschulen in der Bildungsregion Mühlviertel (Bezirk Perg) sowie deren Eltern, die der Autorin bekannt waren bzw. an der sie derzeit selbst unterrichtet. Da die Schulleiter/-innen sowie ein Großteil des Lehrerkollegiums bekannt waren, erleichterte dies die Planung und Durchführung der empirischen Untersuchung. Die folgenden Tabellen zeigen die Zusammensetzung der Stichproben (Kinder/Eltern):

Teilnehmer/-innen der Stichprobe (Kinder)			
VS I	94 Mädchen	73 Buben	insgesamt 352 Kinder
VS II	26 Mädchen	20 Buben	
VS III	38 Mädchen	29 Buben	
VS IV	39 Mädchen	33 Buben	

Tabelle 3: Zusammensetzung der Stichprobe (Kinder)

(eigene Darstellung)

Teilnehmer/-innen der Stichprobe (Eltern/Erziehungsberechtigte)		
VS I	161 Eltern	insgesamt 350 Eltern/Erziehungsberechtigte
VS II	45 Eltern	
VS II	67 Eltern	
VS IV	77 Eltern	

Tabelle 4: Zusammensetzung der Stichprobe
(Eltern/Erziehungsberechtigte) (eigene Darstellung)

5.4.3 Pretest

Straßegger-Einfalt (2016, S. 47) zufolge ist vor der eigentlichen Durchführung der Untersuchung ein Pretest erforderlich, um die Anwendbarkeit, die Verstehbarkeit und die Qualität zu überprüfen. Insgesamt dienen Pretests, laut Schnell et al. (2018, S. 317), zur Reduktion von Problemen. Die Autoren sind der Auffassung, dass dafür mehrere Pretests notwendig sind.

Zur Qualitätssicherung des Erhebungsinstruments wurden auch bei dieser Fragebogenstudie vor der eigentlichen Untersuchung Probebefragungen durchgeführt, um etwaigen Komplikationen vorzubeugen, notwendige Veränderungen vorzunehmen und Unklarheiten zu korrigieren. An den Probebefragungen nahmen 4 Kinder, die zum Untersuchungszeitpunkt im Alter zwischen sechs bis zehn Jahren waren sowie jeweils ein Erziehungsberechtigter teil. Die Teilnehmer des Pretests stammten aus dem privaten Umfeld der Autorin und wurden angeleitet, den Fragebogen auszufüllen. Nach der Durchführung der Pretests wurden minimale Formulierungen abgeändert, um Unklarheiten zu beseitigen.

Bei den Probebefragungen zeigte sich, dass vor allem für die jüngeren Teilnehmer/-innen, die wenig Erfahrung mit dem Ausfüllen von Fragebögen haben, so ist die Frage 7 (siehe Anhang) sehr komplex, eine schrittweise Anleitung durch die durchführende Lehrperson unbedingt notwendig war. Ähnliches konnte auch beim Elternfragebogen festgestellt werden. Vor allem bei den Fragen 5 und 10 mussten die teilnehmenden Eltern äußerst genau lesen und eventuell nochmals die Fragestellung wiederholen. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass eventuell bei der letzten, offenen Fragestellung die Bereitschaft zur Beantwortung der Eltern eher gering ausfallen könnte. Ansonsten konnten die Pretests reibungslos durchgeführt werden und nach den minimalen Abänderungen des Kinderfragebogens konnte die eigentlichen Untersuchung durchgeführt werden.

5.4.4 Retest

Da bei den zwei Fragebögen ein Großteil der Items nominal skaliert sind und somit die innere Konsistenz nicht zielführend ist, wurde entschieden, einen Retest für die Reliabilität durchzuführen.

Indem die Umfrage in den Schulen anonym erfolgte, wurde beschlossen die Kinder und Erwachsenen vom Pretest auch für den Retest heranzuziehen. Die Teilnehmer/-innen des Pretests wurden nach den geringfügigen Änderungen nochmals befragt, dies wurde als Stichprobe 1 des Retests herangezogen. Nach vier Wochen wurde mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Befragung ein zweites Mal durchgeführt, was als Stichprobe 2 des Retests genommen wurde. Als Berechnungsmethode wurde die Pearson Korrelation mittels PSPP herangezogen.

Die beiden Stichproben weisen eine Korrelation von 0,994 auf, womit von einer Reliabilität auszugehen ist.

		Retest Stichprobe 1	Retest Stichprobe 2
Retest Stichprobe 1	Pearson Korrelation	1,000	,994
	Sig. (2-seitig)		,000
	N	8	8
Retest Stichprobe 2	Pearson Korrelation	,994	1,000
	Sig. (2-seitig)	,000	
	N	8	8

Tabelle 5: Retest-Reliabilität
(eigene Darstellung)

5.5 Analysemethoden

Bei der Ermittlung der Ergebnisse ist zwischen quantitativer und qualitativer Datenanalyse zu differenzieren. Bei der vorliegenden empirischen Untersuchung kommt sowohl die quantitative als auch die qualitative Datenanalyse zur Anwendung. In Folge werden die beiden Analyseverfahren kurz beschrieben.

5.5.1 Quantitative Datenanalyse

Die Auswertung und Analyse der Daten wurde mittels dem Programm „Microsoft Office Excel“ durchgeführt, mit dem auch die graphische Darstellung und die tabellarische Aufbereitung der Ergebnisse erfolgte. Die Resultate der Untersuchung werden deskriptiv (= beschreibend) dargestellt. Dazu werden Häufigkeitstabellen, grafische Darstellungen und statistische Kennwerte herangezogen. Die soziodemographischen Daten werden mittels eines Kreisdiagramms (Geschlecht) und eines Balkendiagramms (Alter) dargestellt. Für statistische Berechnungen wurde die freie Statistiksoftware PSPP verwendet.

5.5.2 Qualitative Datenanalyse

Zur Analyse der offenen Fragestellung des Elternfragebogens (Frage 18) kommt die qualitative Inhaltsanalyse in der Grundform des Interpretierens nach Mayring (2015, S. 66) zur Anwendung. Im Speziellen wird eine Häufigkeitsanalyse vorgenommen (ebd.). Ziel ist „[...] die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt“ (Mayring, 2015, S. 11).

Hierfür kommt ein Kategoriensystem zur Anwendung, bei dem Mayring (2015, S. 85f; 97f) zwischen induktiver und deduktiver Kategorienbildung differenziert. Deduktiven Kategorien liegen theoretische Überlegungen und Konzepte zugrunde (Mayring, 2015, S. 85f). Die Kategorien leiten sich demnach aus der Theorie ab und werden bereits im Vorhinein formuliert. Bei einer induktiven Kategorienbildung, die bei der vorliegenden Masterarbeit zur Anwendung kommt, werden diese direkt aus dem Material abgeleitet und nicht im Vorhinein gebildet (ebd.). Mayring (2015, S. 86) weist darauf hin, dass dadurch eine mögliche Verzerrung durch die Vorannahmen verhindert wird.

Für eine präzise Zuordnung des Textmaterials wurde ein Kodierleitfaden (siehe Anhang S. 160f) erstellt, der sowohl die Definition der Kategorien, Ankerbeispiele und Kodierregeln enthält, die zur Abgrenzung und zu einer eindeutigen Zuordnung dienen. Als Ankerbeispiele werden Textstellen angeführt, die beispielhaft für eine Kategorie stehen und Orientierung geben sollen (Mayring, 2015, S. 97).

6. Darstellung der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung dargestellt. Ebenfalls erläutert werden weitere interessante Erkenntnisse der Fragebogenstudie. Auf die Limitationen wird in weiterer Folge hingewiesen. Zuletzt erfolgt eine Interpretation der Ergebnisse der empirischen Erhebung, die im Abschluss diskutiert werden.

Verwendete Abkürzungen:

EFB = Elternfragebogen

KFB = Kinderfragebogen

6.1 Ausgangslage

Um die Mediennutzungsgewohnheiten erheben zu können, wurden zu Beginn der Untersuchung sowohl die Eltern als auch die Kinder über ihre Medienausstattung befragt. Zudem wurde auch der Zugang zu ausgewählten digitalen Medien eruiert (EFB, Frage 1; KFB, Frage 1).

Aus der folgenden Grafik (Abbildung 10) geht deutlich hervor, dass die Medienausstattung sehr umfangreich ist und zeigt, dass zum Untersuchungszeitpunkt beinahe jede der befragten Familien im Besitz eines Fernsehers (97 %), Handys/Smartphones (98 %), Internetzugangs (94 %) und Computers/Laptops (94 %) war. Ein Längsschnittvergleich mit den Daten der Education Group aus dem Jahr 2020 ist nur mit Limitation möglich, da bei der durchgeführten Fragebogenstudie 2021 die Auswahl der Items, aufgrund des begrenzten Umfangs, limitiert war. Daher erfolgt keine direkte Gegenüberstellung der Daten. Festgehalten werden kann trotzdem, dass die Medienausstattung der oberösterreichischen Familien seit dem Jahr 2020 konstant hoch geblieben ist und nur vereinzelt minimale Zuwächse zu verzeichnen sind, wie etwa beim Besitz von Tablets sowie bei Spielkonsolen. Eine unerwartet hohe Abweichung zeigt auch die Kategorie „Stereoanlage/CD-Player“. Laut der Befragung im Jahr 2021 besaßen 82 % der Eltern dieses Medium. Ein anderer Trend ist bei eBook Readern zu

verzeichnen. Hier wurde ein Rückgang zu den Werten aus 2020 festgestellt. Bei der Fragebogenstudie gaben 25 % der Eltern an, ein solches Gerät zu besitzen.

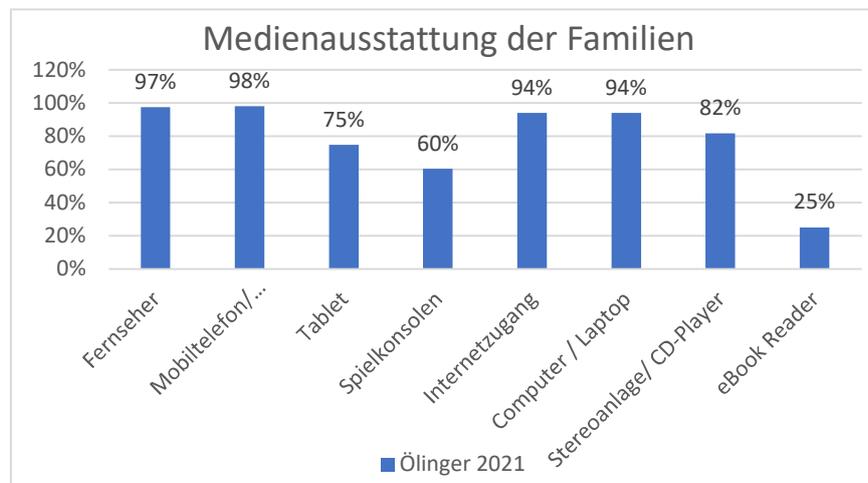


Abbildung 10: Medienausstattung der Familien
(eigene Darstellung)

Der Medienbesitz der Kinder im Grundschulalter hat sich insgesamt etwas erhöht. Im Jahr 2021 besaßen laut Angaben der Kinder, 25 % einen Fernseher, 45 % ein Tablet, 40 % eine Spielkonsole, 23 % einen Computer/Laptop, 59 % eine Stereoanlage/einen CD-Player und 16 % eine Toniebox.

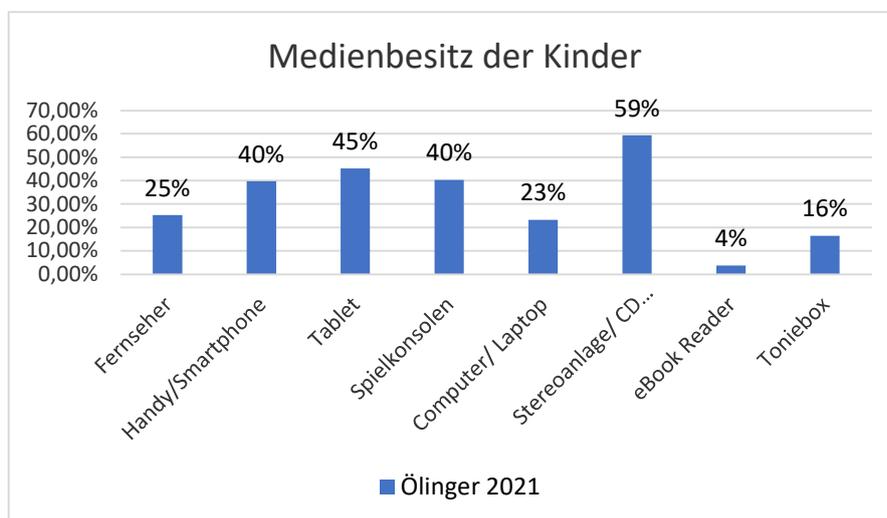


Abbildung 11: Medienbesitz der Kinder
(eigene Darstellung)

Die Ergebnisse zeigen im Vergleich mit den Daten der Education Group aus dem Jahr 2020, dass lediglich der Besitz von eBook Readern geringer war und nur 4 % der Schüler/-innen zum Untersuchungszeitpunkt ein derartiges

elektronisches Gerät im Besitz hatten. Die Zahl der Schüler/-innen, die im Jahr 2021 bereits ein eigenes Tablet besaßen, hat sich im Längsschnittvergleich sogar mehr als verdoppelt und lag bei 45 %.

Nicht zu erwarten war, dass der Prozentanteil der Kinder, die ein eigenes Handy/Smartphone besaßen, im Jahr 2021 niedriger war (40 %) als im Jahr 2020 (44 %). Eine direkte Gegenüberstellung im Altersvergleich zeigt, dass immer jüngere Kinder im Besitz dieser elektronischen Geräte sind. Denn der Anteil der 6 bis 7-Jährigen, die ein Smartphone/Handy besitzen, war um 15 % höher als noch ein Jahr davor.

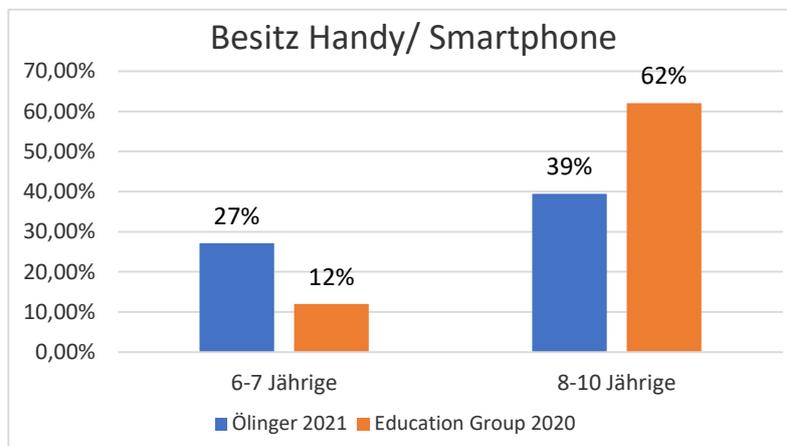


Abbildung 12: Besitz Handy/Smartphone (KFB)
(eigene Darstellung)

Zudem wurde erhoben, wie viele Kinder bereits ein eigenes Smartphone/Handy besitzen und mit den Antworten der Eltern verglichen (KFB Frage 3; EFB Frage 7). Die Gegenüberstellung zeigt Abweichungen, denn laut Angaben der Kinder waren zum Untersuchungszeitpunkt bereits 36 % im Besitz eines eigenen Smartphones/Handys. Doch nur 22 % der Eltern bestätigten diese Angabe. Den Erziehungsberechtigten zu Folge haben somit 78 % der Schüler/-innen noch kein eigenes Smartphone oder Handy in diesem Alter. Auf diese Diskrepanz wird im Abschnitt 6.3 näher eingegangen.

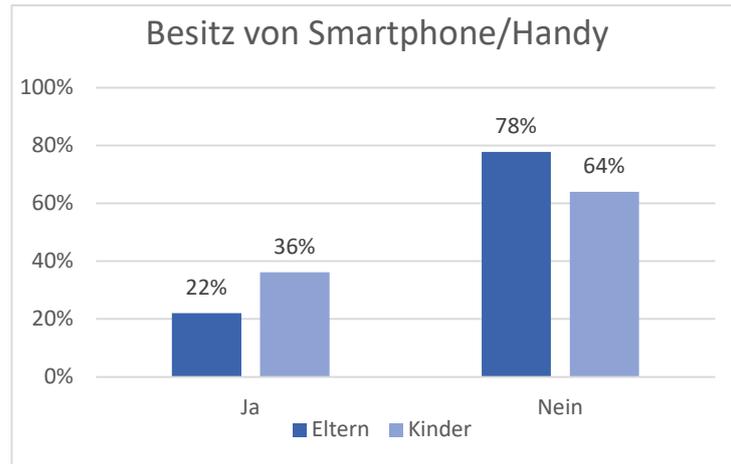


Abbildung 13: Besitz von Smartphone/Handy (Eltern-Kinder)
(eigene Darstellung)

Um die Hypothesen zu überprüfen, wurden die Schüler/-innen auch über den ihnen zur Verfügung stehenden Zugang zu Laptop/Computer/Tablet und Internet befragt (KFB, Frage 4,5). Dabei gaben 90 % der Schüler/-innen an, dass ihnen zuhause, bei Freunden oder in der Schule ein Laptop/Computer/Tablet zur Verfügung steht. Zieht man einen Vergleich mit jenen Antworten der Kinder aus dem Jahr 2020, kann festgestellt werden, dass sich der Anteil der Kinder, der einen Zugang zu diesen elektronischen Geräten hat, um 12 % Punkte erhöht hat. Lediglich 8 % der Kinder hatten ihren Angaben zufolge noch keinen Zugriff auf digitale Endgeräte wie Computer/Laptop/Tablet.

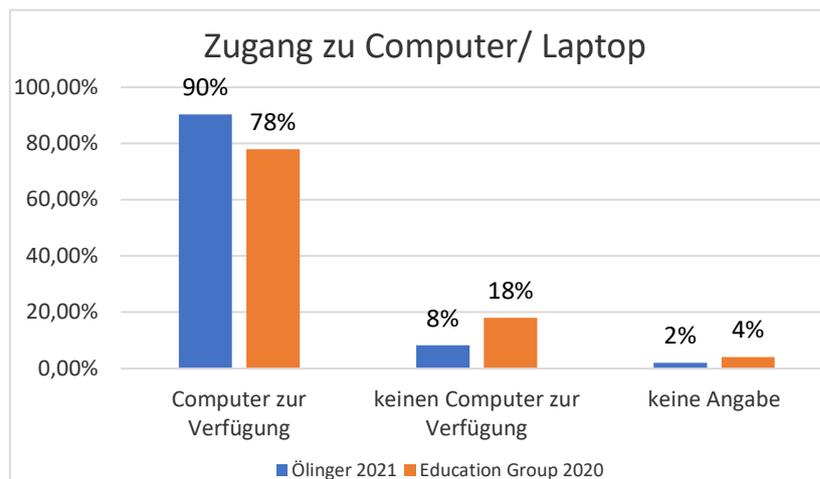


Abbildung 14: Medienzugang der Kinder (Computer/Laptop/Tablet)
(eigene Darstellung)

Zusätzlich wurden die Schüler/-innen darüber befragt, ob ihnen das Internet zur Verfügung steht (KFB, Frage 5). Die grafische Darstellung bestätigt den Trend, dass sich der Internetzugang für Kinder im Längsschnittvergleich gesteigert hat und der Zugang zum Internet für sie immer selbstverständlicher wird. Denn 88 % der Schüler/-innen gaben bei der Befragung 2021 an, dass ihnen das Internet zuhause, in der Schule oder bei Freunden zur Verfügung steht. Somit hat sich jener Anteil der Kinder, der noch keinen Zugang zum Internet hatte, um 10 % Punkte verringert und lag zum Befragungszeitpunkt bei 8 %.

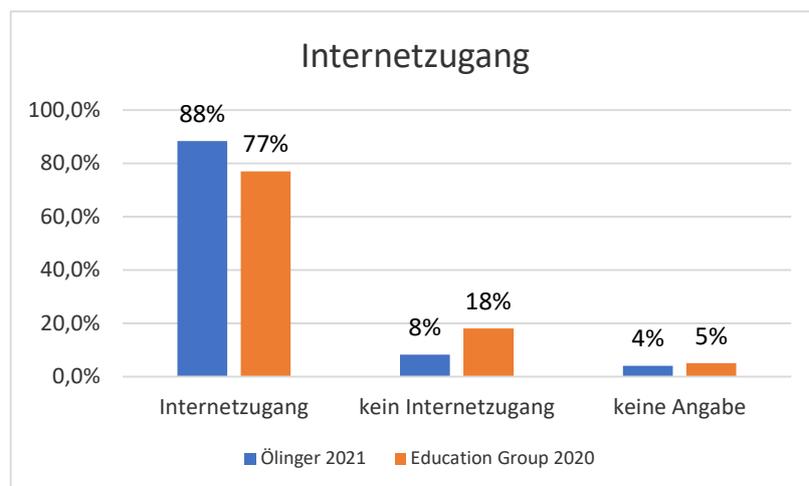


Abbildung 15: Internetzugang der Kinder
(eigene Darstellung)

6.2 Deskriptive Beschreibung und graphische Darstellung der Ergebnisse

Auf Grundlage der erläuterten Ausgangslage werden nun die aufgestellten Hypothesen umfassend analysiert. Die Auswertung und Beschreibung der einzelnen Hypothesen erfolgt deskriptiv. Zur Veranschaulichung der Daten sowie der Untersuchungsergebnisse dienen Diagramme, Abbildungen und Tabellen.

6.2.1 Hypothese 1

H1: Die Covid-19 Situation hat zur Erhöhung der Nutzungsdauer digitaler Medien bei Kindern im Alter zwischen 6 bis 10 Jahren geführt.

Um die Mediennutzungsdauer zu eruieren, wurde die Spielzeit der Schüler/-innen auf digitalen Endgeräten erhoben (KFB, Frage 6).

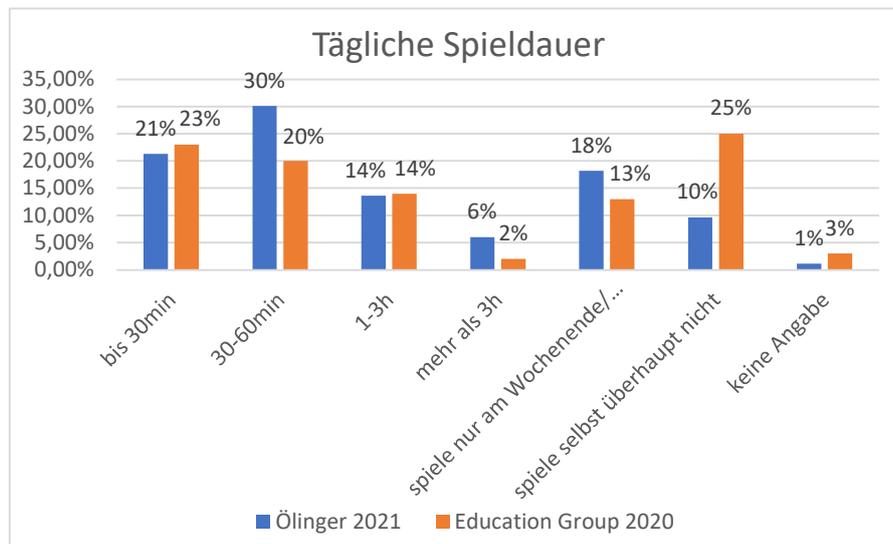


Abbildung 16: Tägliche Spieldauer am PC/Spielkonsole/Smartphone/Tablet (eigene Darstellung)

Die Abbildung 16 zeigt, dass jener Anteil der Kinder, die angaben selbst überhaupt keine Spiele am PC/Smartphone/Tablet oder auf einer Spielkonsole zu spielen, um 15 % Punkte kleiner war als bei der Umfrage der Education Group im Jahr 2020. Am häufigsten (30 %) gaben die Schüler/-innen an, zwischen 30 bis 60 min pro Tag vor dem Bildschirm mit diversen Spielen zu verbringen. Keine Veränderungen verzeichnete die Kategorie „1 bis 3 Stunden täglich“. Fast unverändert blieb der Anteil der Kinder, die täglich bis zu 30 Minuten auf digitalen Endgeräten spielen. Der Prozentanteil der Kinder, deren Spielzeit sich auf mehr als 3 Stunden täglich beläuft, ist leicht gestiegen (+4 %). Im Gegenzug gaben 5 % mehr Schüler/-innen an, nur am Wochenende oder in der Ferienzeit Spiele am Bildschirm zu konsumieren.

Da Kinder im Grundschulalter zum Teil Schwierigkeiten bei der Einschätzung der Zeitdauer haben, wurden auch die Eltern zur Spieldauer ihrer Kinder befragt. „Wie lange spielt Ihr Kind durchschnittlich Spiele am Computer/Mobiltelefon/Smartphone/Tablet und auf Spielkonsolen pro Tag?“ (EFB, Frage 9) Die folgende Grafik zeigt die Gegenüberstellung der Kinder- und Elternantworten.

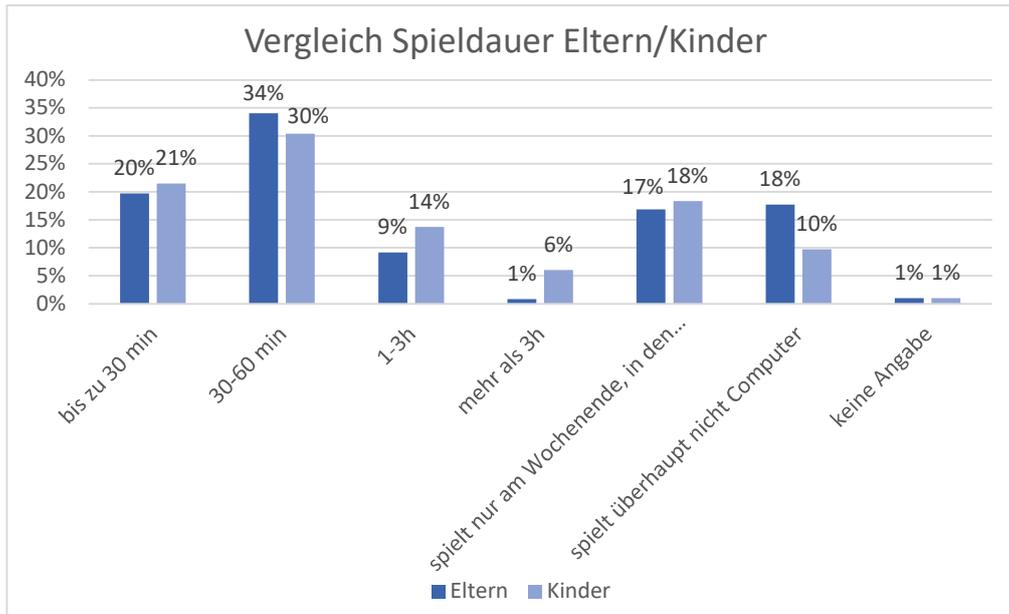


Abbildung 17: Vergleich Spieldauer Eltern/Kinder
(eigene Darstellung)

Insgesamt schätzen die Eltern die tägliche Spielzeit geringer ein als die Kinder selbst. Die größte prozentuelle Abweichung verzeichnet die Kategorie „spielt überhaupt nicht Computer“. Aus der grafischen Gegenüberstellung ist abzulesen, dass 18 % der Eltern angaben, ihr Kind spielt überhaupt keine Spiele auf derartigen digitalen Endgeräten. Deutliche Unterschiede zeigen sich auch bei der höheren Spieldauer von mehr als 3 Stunden täglich. Nur 1 % der Eltern behaupten, ihr Kind spiele mehr als 3 Stunden täglich Spiele am Bildschirm, doch 6 % der Schüler/-innen spielen laut eigenen Angaben täglich mehr als 3 Stunden. Am häufigsten (34 %) gaben die Eltern bei der Befragung an, dass ihr Kind zwischen 30 bis 60 Minuten täglich mit Spielen am PC, Spielkonsole, Mobiltelefon etc. verbringt. Bei der Spieldauer „bis zu 30 Minuten“ und bei der Kategorie „spiele nur am Wochenende, in den Ferien“, liegen die Antworten der Eltern und Schüler/-innen ganz dicht beisammen.

Um die Häufigkeit der Verwendung genau zu eruieren, wurden die Grundschulkinder zu ausgewählten elektronischen Geräten befragt. (KFB, Frage 7)

Smartphone/Handy:

Die Anteile der Kinder, die im Grundschulalter jeden Tag (35 %) oder fast jeden Tag (28 %) das Smartphone oder Handy verwenden, stellten den größten Teil der Befragten dar. Aus der Abbildung 18 geht deutlich hervor, dass die Häufigkeit im Längsschnittvergleich deutlich gestiegen ist. Kaum verändert hat sich der Prozentsatz der Schüler/-innen, die „seltener“ dieses elektronische Medium verwenden.

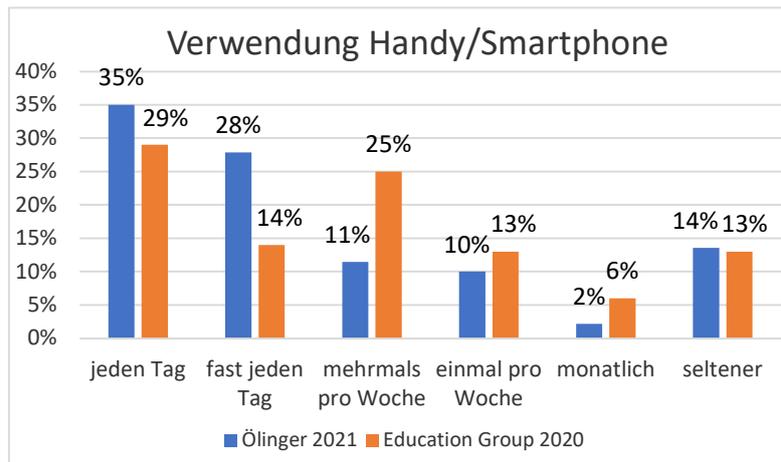


Abbildung 18: Verwendung Handy/Smartphone
(eigene Darstellung)

Tablet:

Kinder, denen ein Tablet zur Verfügung steht, nützen dieses laut eigenen Angaben entweder intensiver oder seltener als im Jahr 2020. Denn der prozentuelle Anteil der Schüler/-innen, die jeden Tag ein Tablet verwenden, hat sich im Längsschnittvergleich verdoppelt. Andererseits gaben auch 15 % mehr Kinder an, seltener ein Tablet in Verwendung zu haben.

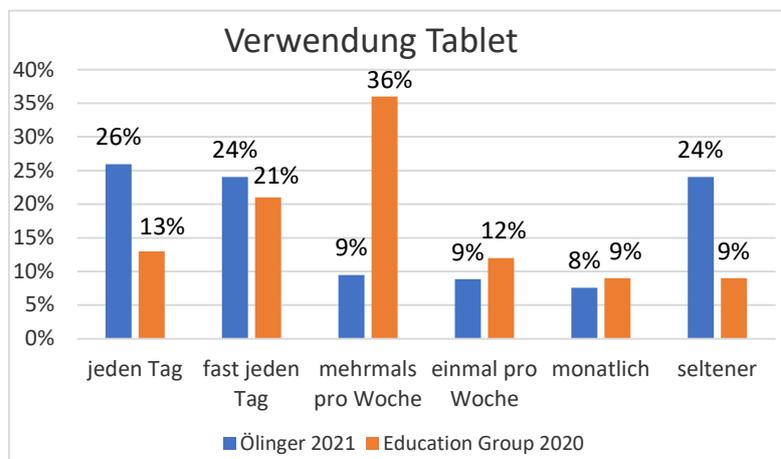


Abbildung 19: Verwendung Tablet
(eigene Darstellung)

Fernseher:

Die tägliche Verwendung des Fernsehers (36 %) liegt mit dem Smartphone fast gleichauf. Bei der Kategorie „jeden Tag“ ist ein Rückgang von 8 % zu verzeichnen. Hingegen gaben im Längsschnittvergleich um 12 % mehr Kinder an, fast jeden Tag den Fernseher zu verwenden.

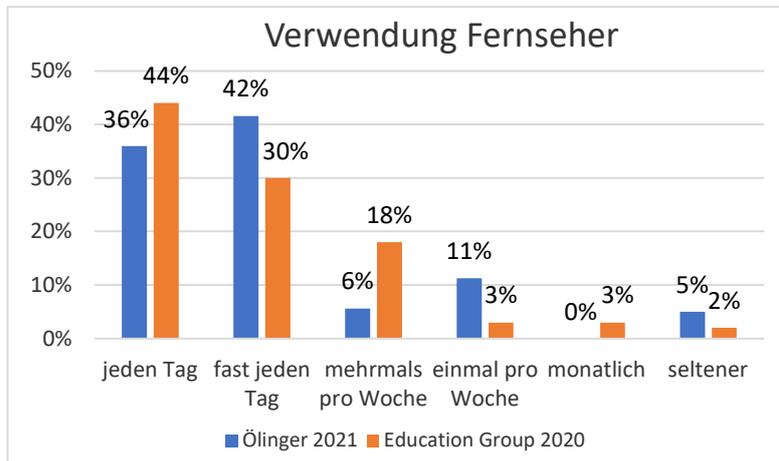


Abbildung 20: Verwendung Fernseher
(eigene Darstellung)

Computer/Laptop:

Die Angaben der Schüler/-innen zeigen, dass die Nutzungsintensität hoch ist, da 14 % „jeden Tag“ und 21 % „fast jeden Tag“ dieses elektronische Gerät verwenden. Aus der Grafik ist abzulesen, dass der PC/Laptop im Jahr 2021 häufiger zum Einsatz kam als dies 2020 der Fall war. Eine prozentuelle Veränderung verzeichnen die Kategorien „fast jeden Tag“ und „mehrmals pro Woche“.

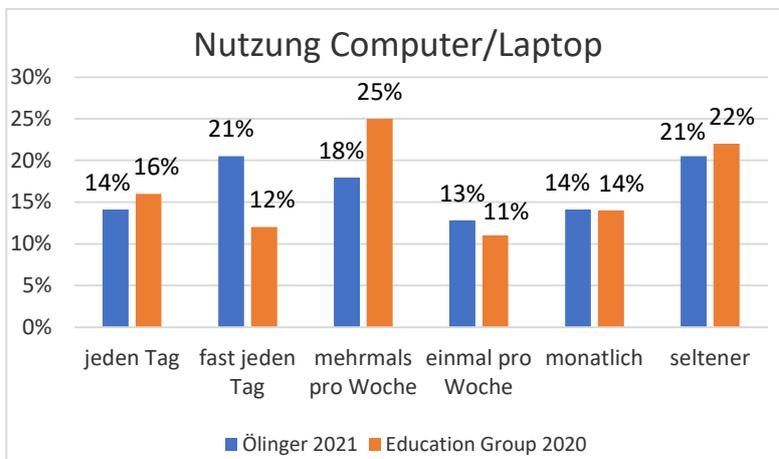


Abbildung 21: Verwendung Computer/Laptop
(eigene Darstellung)

Toniebox:

Bei der täglichen Verwendung ist ein Anstieg von 7 % zu verzeichnen. Der Anteil der Kinder, die angaben, „fast jeden Tag“ die Toniebox zu benutzen, ist um 8 % geringer als im Jahr 2020. Die prozentuell größte Veränderung liegt in der wöchentlichen Verwendung (- 12 %). Angestiegen ist hingegen die monatliche oder seltenere Verwendung. Insgesamt zeigt die Grafik, dass die Toniebox entweder intensiver oder seltener als im Jahr davor verwendet wurde.

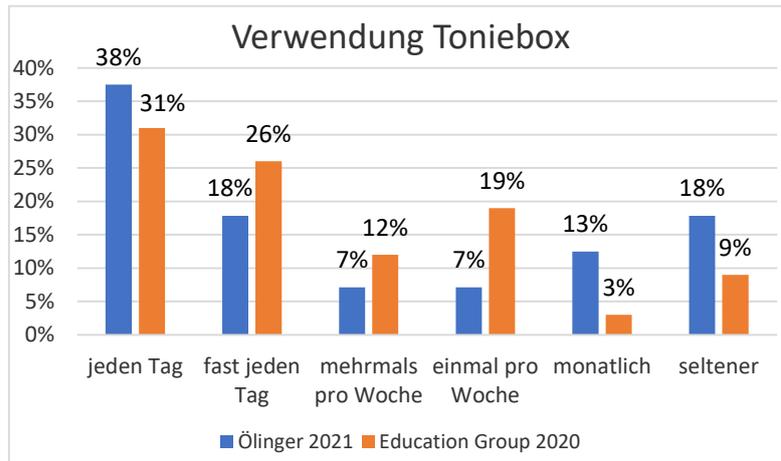


Abbildung 22: Verwendung Toniebox
(eigene Darstellung)

Spielkonsole:

Aus der grafischen Darstellung geht hervor, dass der größte prozentuelle Zuwachs (+ 6 %) bei der Verwendung der Spielkonsole in der Kategorie „jeden Tag“ liegt. Der größte Anteil der Schüler/-innen in der Primarstufe (19 %) verwendet diese mehrmals pro Woche. 18 % gaben an, diese „seltener“ im Gebrauch zu haben.

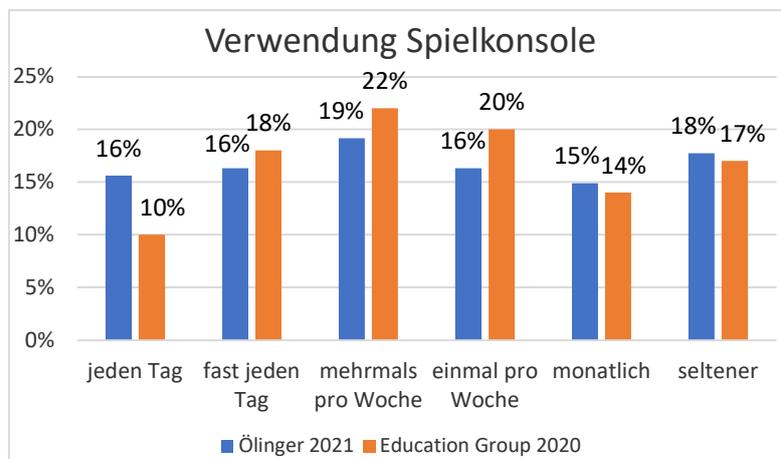


Abbildung 23: Verwendung Spielkonsole
(eigene Darstellung)

Zusätzlich zu den einzelnen digitalen Endgeräten wurden die Eltern auch über die tägliche Nutzungsdauer bewegter Bilder ihrer Kinder befragt (EFB, Frage 10). Dabei wurde zwischen Kurzvideos im Internet (z. B. Youtube), Streaming-Diensten (z. B. Netflix) und Fernsehsendern differenziert. Laut Angaben der Eltern konsumieren mehr als 30 % der Kinder fast gar keine bewegten Bilder. Am zweithäufigsten werden diese zwischen einer halben Stunde bis zu einer Stunde konsumiert. Am häufigsten ist der Fernseher in Benützung. Der Anteil der Kinder, der laut ihren Eltern ein bis zwei Stunden am Tag fernsieht, liegt bei 11 %. Kurzvideos im Internet - bis zu einer halben Stunde – sehen täglich 19 %. Auf die Kategorien „zwei bis drei Stunden“ und „mehr als drei Stunden“ fallen nur wenige Kinder. Auffällig ist der hohe Anteil an Eltern, die keine Angaben zur täglichen Nutzungsdauer bewegter Bilder ihrer Kinder geben konnten.

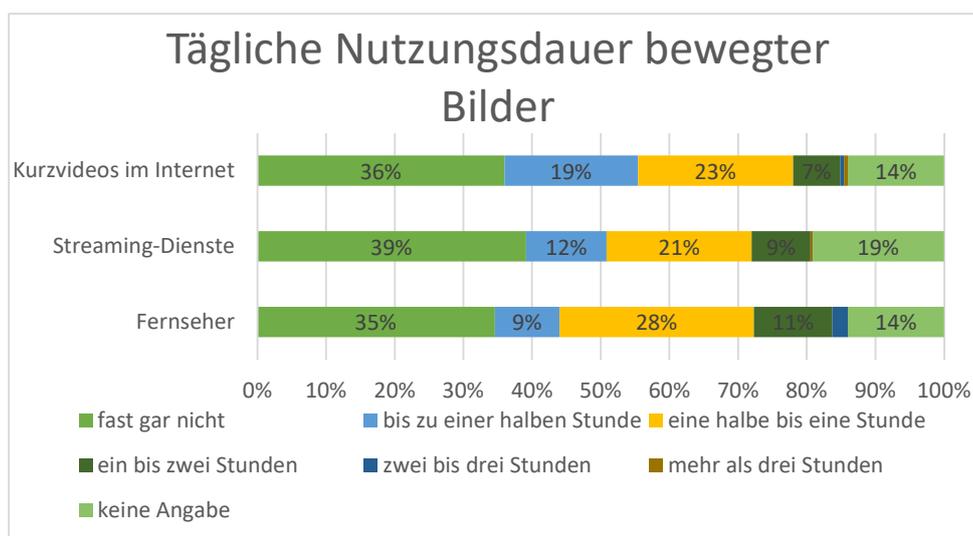


Abbildung 24: Tägliche Nutzungsdauer bewegter Bilder
(eigene Darstellung)

Bei der Elternbefragung wurden diese gebeten, das Zeitausmaß, das ihr Kind mit den unterschiedlichen Medien verbringt, einzuschätzen. Es geht deutlich hervor, dass die Eltern am häufigsten (22 %) mit dem Fernsehkonsum ihrer Kinder unzufrieden sind. 70 % schätzen aber diesen als „gerade richtig“ ein. Auf Platz zwei liegt das Spielen am Computer, das 12 % der Eltern als ein Medium, mit dem „zu viel Zeit“ verbracht wird, beschreiben. 33 % gaben an, dass ihr Kind „zu wenig Zeit“ mit dem Hören von Hörgeschichten, also mit der Toniebox

verbringt. Gleich dahinter, mit einem Prozentwert von 31, liegt das Lesen, das Eltern als zu wenig einschätzen.

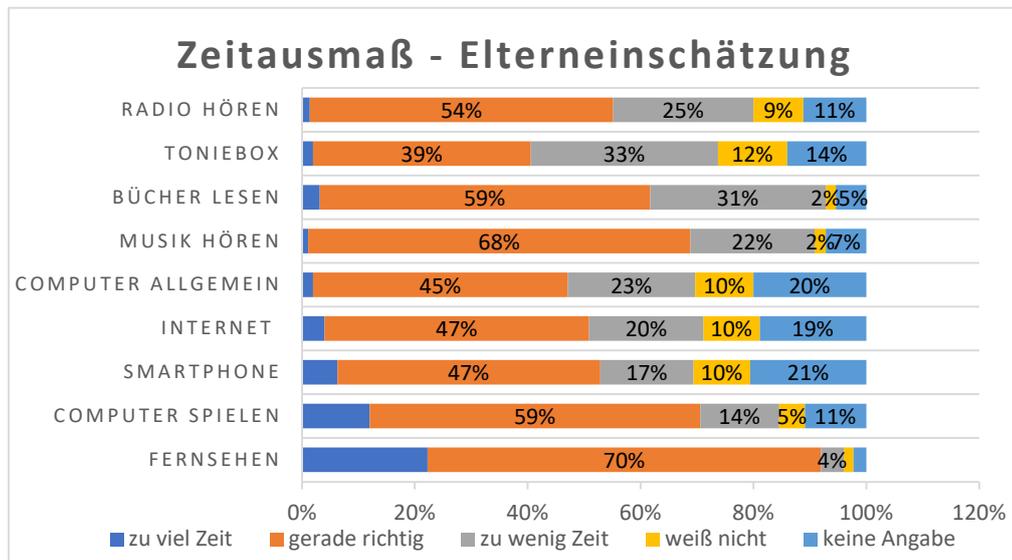


Abbildung 25: Zeitausmaß – Elterneinschätzung
(eigene Darstellung)

Beantwortung der Hypothese 1:

Bestätigt werden kann, dass es zu einem leichten Anstieg der täglichen Spielzeit auf digitalen Endgeräten gekommen ist. Der Anteil der Schüler/-innen, der nie derartige Spiele spielt, ist stark gesunken. Die Eltern schätzen die durchschnittliche Spieldauer pro Tag etwas geringer als die Kinder ein. Das Smartphone ist häufiger in Verwendung. Die tägliche Nutzungsdauer bewegter Bilder beträgt vorwiegend bis zu einer Stunde täglich. Die Elterneinschätzung zeigt, dass ihnen zufolge die Kinder zu viel Zeit mit dem Fernsehen verbringen. Die Eltern wünschen sich, dass ihre Kinder mehr Zeit mit dem Hören der Toniebox und dem Lesen von Büchern verbringen. Auffällig ist, dass die Eltern zum Teil keine oder nur eine eingeschränkte Auskunft über das Mediennutzungsverhalten ihrer eigenen Kinder geben können.

6.2.2 Hypothese 2

H2: Die online-Aktivitäten der Kinder im Grundschulalter haben durch die Dauer der Covid-19 Pandemie zugenommen.

Die nächste Grafik zeigt die Altersangaben der Eltern/Erziehungsberechtigten, ab wann ihr Kind das Internet alleine nutzen darf/durfte (EFB, Frage 11). Daraus geht deutlich hervor, dass die meisten Kinder (22 %) das Internet erst alleine nutzen dürfen, wenn sie älter als 10 Jahre sind. Nur etwa 3 % der Kinder, die jünger als 6 Jahre sind, dürfen/durften alleine im Internet aktiv sein. Bei den 8- und 9-Jährigen beläuft sich dieser Anteil auf jeweils 15 %. Bei den 6-jährigen Kindern liegt der Prozentsatz bei 11 % und bei den 7-jährigen bei 10 %. Auffällig ist, dass 12 % der Eltern/Erziehungsberechtigten keine Auskunft über das Alter der alleinigen Internetnutzung ihrer Kinder geben.

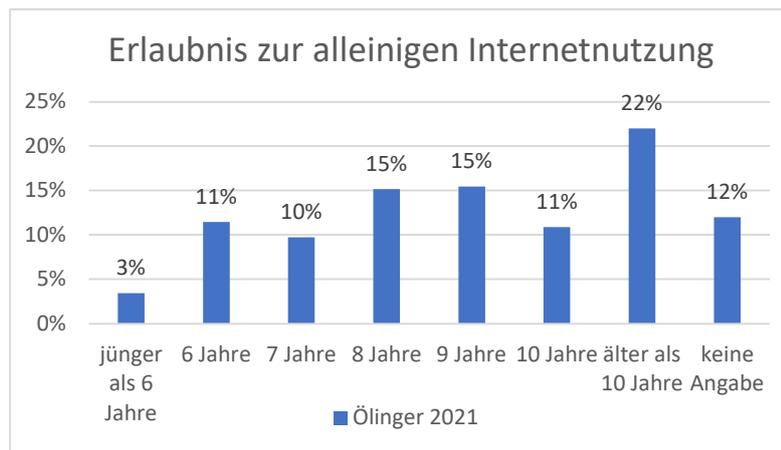


Abbildung 26: Erlaubnis zur alleinigen Internetnutzung (Altersangaben)
(eigene Darstellung)

Zudem wurde die Häufigkeit der eigenständigen Internetnutzung erhoben (EFB, Frage 13). Aus der folgenden Abbildung geht deutlich hervor, dass, laut Angabe der Eltern/Erziehungsberechtigten, jener Anteil der Kinder, der nie das Internet eigenständig nutzen, im Vergleich zu der Befragung der Education Group im Jahr 2020 von 52 % auf 27 % gesunken ist. Ein Längsschnittvergleich mit den Daten der Education Group aus dem Jahr 2020 zeigt, dass die eigenständige Benützung des Internets in allen Kategorien gestiegen ist. Daraus kann abgeleitet

werden, dass die Schüler/-innen in der Grundschule im Jahr 2021 öfter das Internet eigenständig nutzen durften als noch im Jahr 2020.

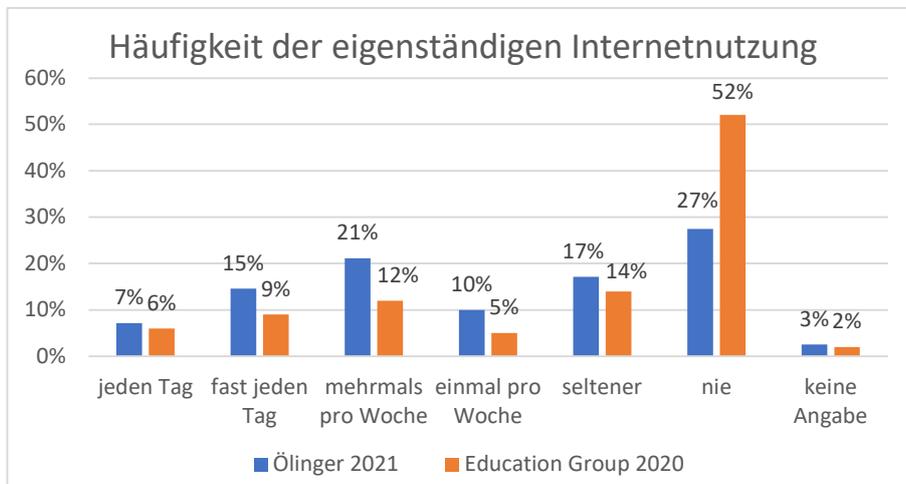


Abbildung 27: Häufigkeit der eigenständigen Internetnutzung
(eigene Darstellung)

Ist die eigenständige Internetnutzung in einem bestimmten Alter noch nicht erlaubt, wird das Internet gemeinsam genutzt. Die grafische Darstellung zeigt, dass der Anteil der Eltern/Erziehungsberechtigten, die angaben, „oft“ mit ihrem Kind gemeinsam das Internet zu nutzen, unverändert ist und im Jahr 2021 bei 9 % lag. Ein Längsschnittvergleich mit den Daten der Education Group aus dem Jahr 2020 zeigt, dass im Jahr 2021 mehr Eltern (+8 %) „manchmal“ das Internet gemeinsam mit ihren Kindern nutzten. Eine „seltene“ gemeinsame Nutzung gaben 38 % an. Die deutlichste Veränderung liegt in der Gruppe der Eltern/Erziehungsberechtigten, die angaben, „nie“ mit den Kindern gemeinsam das Internet zu nutzen. Diese Kategorie verzeichnet einen Rückgang von 14 %.

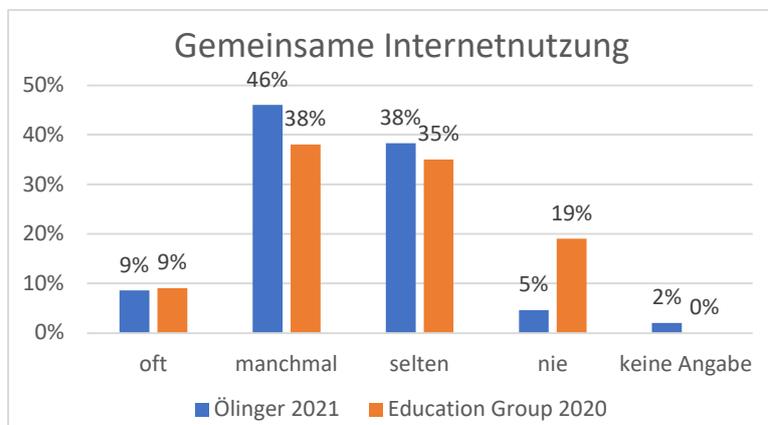


Abbildung 28: Häufigkeit der gemeinsamen Internetnutzung
(eigene Darstellung)

Die Ergebnisse zeigen, dass eine gemeinsame Internetnutzung häufiger geworden ist. Doch wie häufig nützen die Schüler/-innen dieser Altersgruppe tatsächlich täglich das Internet? Dies wurde mit der Frage erhoben „Wie lange bist du täglich im Internet aktiv?“ (KFB, Frage 8). Die Grafik (Abbildung 29) zeigt, dass die meisten Kinder im Grundschulalter (35 %) nur selten im Internet alleine surfen. 24 % der Kinder geben an, täglich bis zu 30 Minuten aktiv zu sein und 20 % zwischen 30 bis 60 Minuten. 1 bis 3 Stunden täglich surfen 13 % der Schüler/-innen und 6 % surfen täglich sogar mehr als 3 Stunden im Internet.

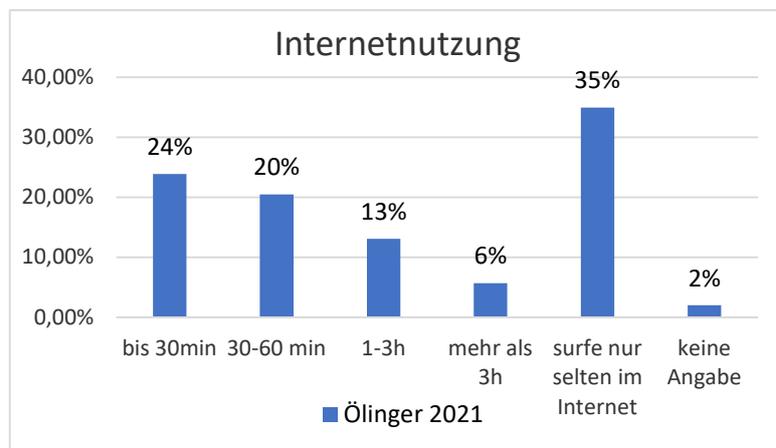


Abbildung 29: Tägliche Internetnutzung der Kinder
(eigene Darstellung)

Im Zuge der Befragung wurde auch die Aktivität in den sozialen Medien erhoben. Die Kinder wurden befragt, ob sie bereits ein Nutzungsprofil in einem sozialen Medium, beispielsweise Facebook, Whatsapp, Tik Tok etc., in Verwendung haben (KFB, Frage 9).

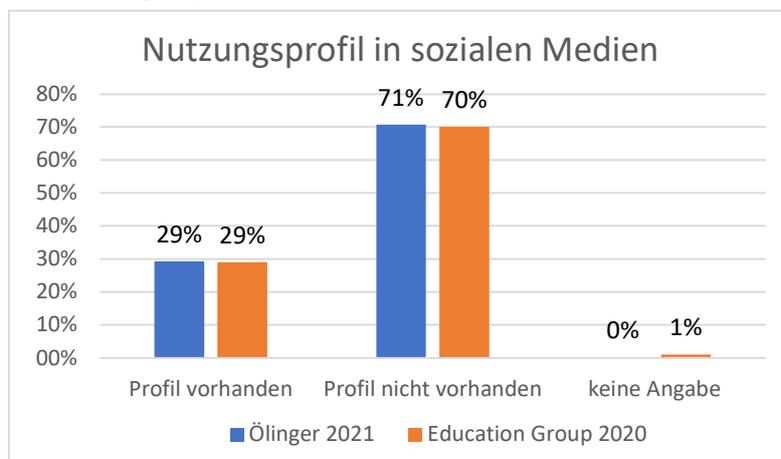


Abbildung 30: Nutzungsprofil in sozialen Medien
(eigene Darstellung)

Die Ergebnisse stimmen mit jenen der Education Group aus dem Jahr 2020 überein. Denn 29 % gaben an, bereits ein Profil in einem der bereits genannten sozialen Medien zu besitzen und 71 % haben noch kein derartiges Profil. Im Jahr 2020 gaben 30 % der Grundschulkinder an, über ein Nutzungsprofil in einem sozialen Netzwerk zu verfügen und 70 % nützten noch keine sozialen Medien.

Zudem wurden die Schüler/-innen gefragt, ob in der Schule bereits die Risiken und Gefahren bei der Internetnutzung besprochen wurden. (KFB, Frage 13) Die Ergebnisse (Abbildung 31) zeigen, dass 51 % der Schüler/-innen mit „Ja“ und 47 % mit „Nein“ antworteten.

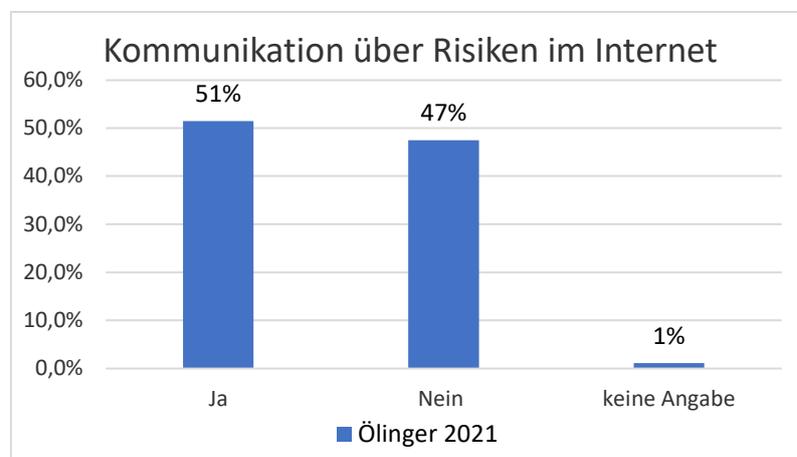


Abbildung 31: Kommunikation über Risiken bei der Internetnutzung
(eigene Darstellung)

Beantwortung der Hypothese 2:

Daraus lässt sich schließen, dass sowohl die eigenständige als auch die gemeinsame Internetnutzung insgesamt gestiegen ist, da jener Anteil der Eltern/Erziehungsberechtigten, der angibt „nie“ das Internet zu nützen gesunken ist. Die Intensität verzeichnet hingegen nur einen leichten Anstieg. Bei der Nutzung sozialer Medien hat es keine Veränderungen gegeben. Die Hypothese kann somit bestätigt werden.

6.2.3 Hypothese 3

H3: Die Nutzung digitaler Lernprogramme/Lern-Apps ist durch die Covid-19 Situation in der Primarstufe gestiegen.

Um die Hypothese zu überprüfen wurden die Schüler/-innen gefragt, wo sie überwiegend Lernprogramme und Lern-Apps verwenden (KFB, Frage 11). Aus Abbildung 32 wird ersichtlich, dass jener Anteil der Kinder, die angaben, nie Lernprogramme/Lern-Apps zu verwenden, von 28 % auf 8 % gesunken ist. Die Schüler/-innen nützten also digitale Lernprogramme/Lern-Apps wie Antolin oder Anton App im Jahr 2021 häufiger als noch 2020. Die Verwendung von Lernprogrammen/Lern-Apps findet überwiegend (70 %) zu Hause statt und verzeichnet somit den größten Zuwachs von 20 Prozent. 19 % der befragten Kinder wenden diese auch in der Schule an. Lediglich 2 % der Schüler/-innen geben an, die Lernprogramme/Lern-Apps bei Freunden zu verwenden.

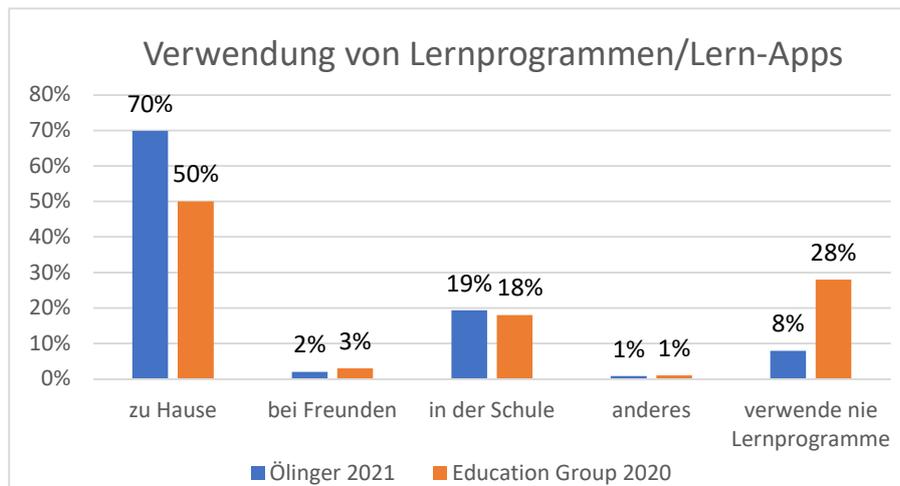


Abbildung 32: Verwendung von Lernprogrammen und Lern-Apps
(eigene Darstellung)

Zusätzlich wurde auch die Nutzungshäufigkeit digitaler Lernprogramme/Lern-Apps der Kinder ermittelt (EFB, Frage 14). Die folgende Grafik (Abbildung 33) zeigt, dass der Anteil der Schüler/-innen, die seltener Lernprogramme/Lern-Apps verwenden, deutlich geringer ist als noch im Jahr 2020. Insgesamt ist dieser Anteil von 50 % auf 35 % gesunken.

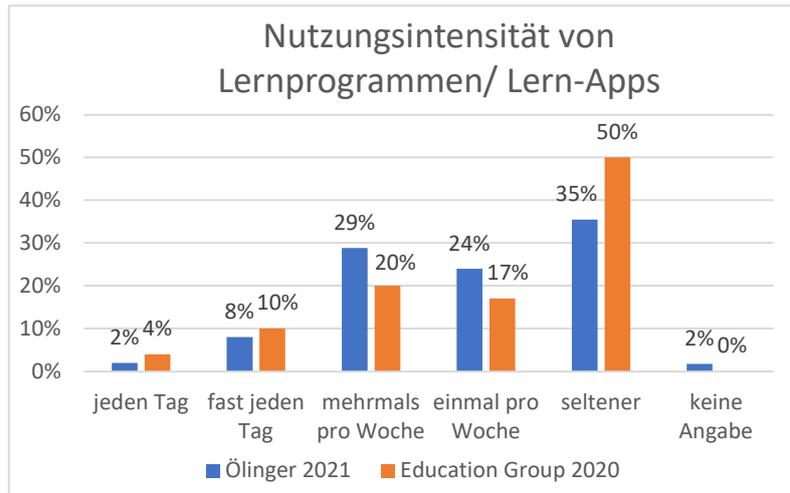


Abbildung 33: Nutzungsintensität von Lernprogrammen/Lern-Apps
(eigene Darstellung)

Der Längsschnittvergleich zeigt, dass die Nutzungshäufigkeit von Lernprogrammen/Lern-Apps, „mehrmals pro Woche“ (29 %) und „einmal pro Woche“ (24 %) deutlich gestiegen ist. Im Vergleich mit den Ergebnissen der 7. OÖ. Kinder-Medien-Studie 2020 der Education Group ist jedoch der Anteil jener Schüler/-innen, die täglich (2020: 4 %; 2021: 2 %) oder fast jeden Tag (2020: 10 %; 2021: 8 %) digitale Lernprogramme/Lern-Apps verwenden, leicht gesunken.

Im Rahmen der quantitativen Befragung wurde auch die Beliebtheit der Lernprogramme/Lern-Apps bei den Kindern erhoben (KFB, Frage 10). Aus der Grafik ist abzulesen, dass jener Anteil der Schüler/-innen, die Lernprogramme/Lern-Apps „sehr gerne“ verwenden, im Vergleich zum Jahr 2020 leicht gestiegen ist und 2021 bei 28 % lag. Hingegen ist der Prozentanteil der Kinder, die Lernprogramme „gerne“ verwenden, um 21 % geringer als im Jahr davor. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass es wesentlich mehr Kinder (12 %) gibt, die Lernprogramme/Lern-Apps „gar nicht gerne“ verwenden. Fasst man die beiden Items (sehr gerne, gerne) zusammen, so kann abgeleitet werden, dass Lernprogramme/Lern-Apps im Jahr 2020 beliebter waren als nach dem 3. Lockdown im Juni 2021.

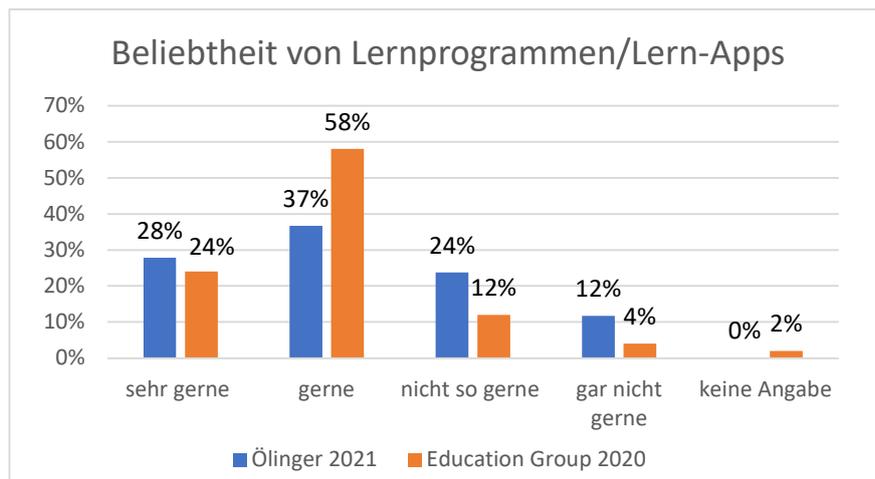


Abbildung 34: Beliebtheit von Lernprogrammen/Lern-Apps

(eigene Darstellung)

Beantwortung der Hypothese 3:

Die Hypothese, dass die Verwendung von Lernprogrammen/Lern-Apps durch die Corona Pandemie im Grundschulalter gestiegen ist, kann somit bestätigt werden. Obwohl die Nutzungsintensität als auch die Beliebtheit der digitalen Lernprogramme/Lern-Apps bereits höher waren, kamen diese zum Untersuchungszeitpunkt 2021 von mehr Schülerinnen und Schülern zur Anwendung als im Jahr 2020.

6.2.4 Hypothese 4

H5: Der Einfluss digitaler Medien hat aufgrund der Corona Situation auf das Familienleben weiter zugenommen.

Zur Hypothesenüberprüfung wurden die Eltern/Erziehungsberechtigten bei der Befragung gebeten, den Einfluss der digitalen Medien auf das Familienleben selbst einzuschätzen (EFB, Frage 2). Die folgende Grafik (Abbildung 35) zeigt, dass der Großteil (50 %) der Eltern/Erziehungsberechtigten den Einfluss digitaler Medien auf das Familienleben als „groß“ und 7 % sogar als „sehr groß“ einstufen. Im Jahr 2020 war jedoch der Anteil der Eltern, die den Einfluss digitaler Medien als „sehr groß“ bezeichneten noch höher und lag bei 12 %. Die Eltern/Erziehungsberechtigten, die angaben, dass digitale Medien gar keinen

Einfluss auf ihr Familienleben haben, ist jedoch im Längsschnittvergleich um 5 % gesunken. Fasst man die Kategorien „sehr groß und „groß“ zusammen, so zeigt die Grafik deutlich, dass den Eltern/Erziehungsberechtigten zufolge der Einfluss auf das Familienleben insgesamt gestiegen ist, da dieser von 57 % der Befragten als „groß“/„sehr groß“ bezeichnet wurde. Im direkten Vergleich war dieser Anteil 2021 um 6 % größer als im Jahr davor.

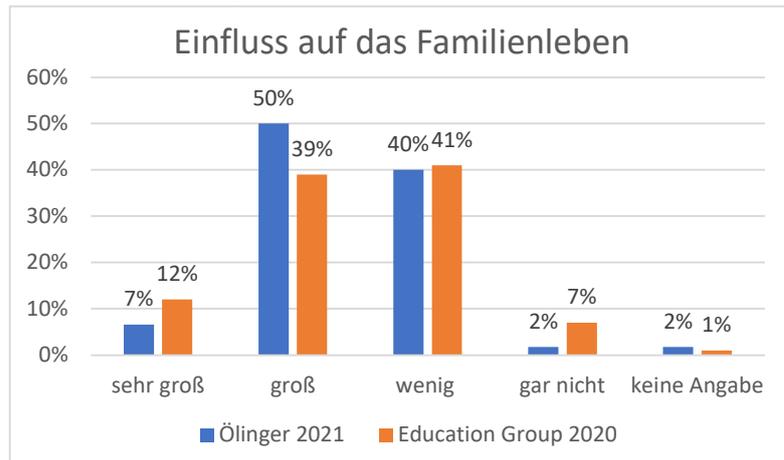


Abbildung 35: Einfluss auf das Familienleben
(eigene Darstellung)

In diesem Zusammenhang wurde auch erhoben, wie oft Eltern/Erziehungsberechtigte mit ihren Kindern den richtigen Umgang mit digitalen Medien besprechen (EFB, Frage 3). Die Abbildung 36 zeigt, dass jener Anteil der Eltern/Erziehungsberechtigten, der zum Untersuchungszeitpunkt 2021 angab oft darüber zu sprechen bei 46 % lag und somit um 18 % höher war als im Jahr 2020. Weiters wurde ein Rückgang um 5 % Punkte bei der Kategorie „selten“ ermittelt.

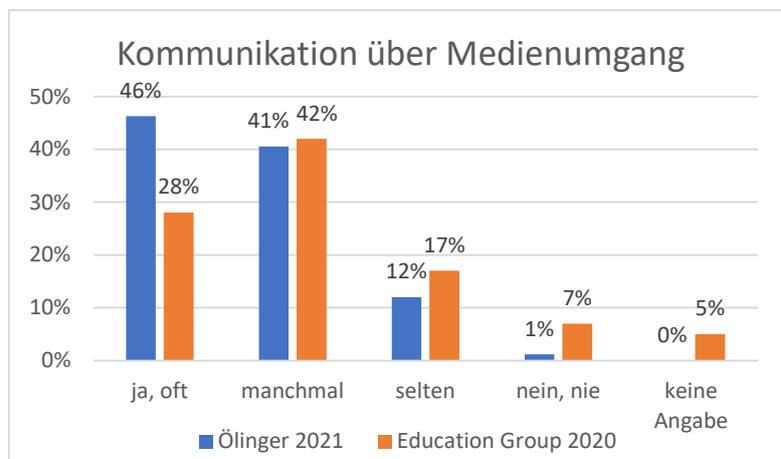


Abbildung 36: Kommunikation über Umgang mit digitalen Medien
(eigene Darstellung)

Auch die Schüler/-innen wurden befragt, wie oft sie mit ihren Eltern, Geschwistern, Großeltern einschließlich ihrer Freunde und Lehrpersonen den Umgang mit Computer/Smartphone etc. besprechen (KFB, Frage 12). Der größte Anteil der Kinder (44 %) gibt an, dass sie manchmal den Medienumgang besprechen. Für 16 % der Kinder ist der Umgang mit Smartphone und Co. regelmäßig Gegenstand der Kommunikation. Fast gleichauf liegen die Werte „kaum“ (20 %) und „gar nicht“ (19 %).

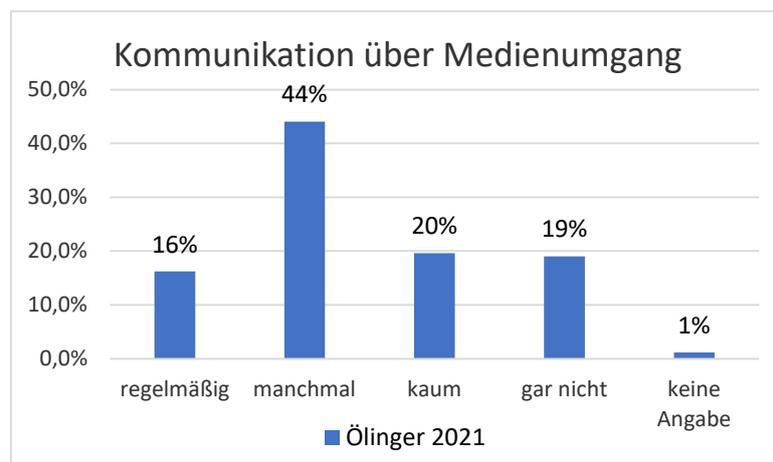


Abbildung 37: Kommunikation über Medienumgang
(eigene Darstellung)

Zusätzlich wurde erfragt, wie oft über Medieninhalte mit den Kindern gesprochen wird (EFB, Frage 4). Abbildung 38 verdeutlicht, dass dies 2021 weniger häufig als im Jahr 2020 passierte. Denn lag der Prozentwert jener Eltern/Erziehungsberechtigten, die jeden Tag oder fast jeden Tag mit den Kindern über gesehene Medieninhalte sprachen im Jahr 2020 bei 17 % bzw. 28 %, so lag der Wert 2021 nur mehr bei 5 % bzw. 15 %. Dennoch sprechen die Eltern/Erziehungsberechtigten über gesehene Medieninhalte mit ihren Kindern mehrmals pro Woche (39 %). Einmal pro Woche darüber zu sprechen gaben 18 % der Eltern an und seltener 20 %. Lediglich 3 % gaben an, nie mit den Kindern darüber zu sprechen.

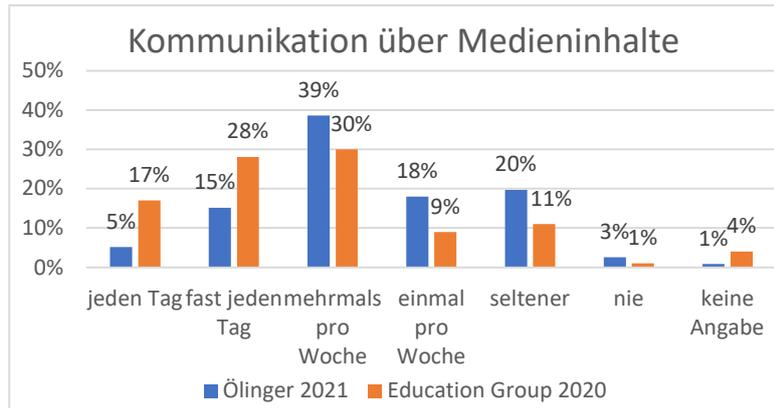


Abbildung 38: Kommunikation über Medieninhalte
(eigene Darstellung)

Die Datenauswertung zeigt also, dass Eltern/Erziehungsberechtigte den Einfluss digitaler Medien auf das Familienleben als „groß“ einschätzen. Sie geben an, den Medienumgang mit ihren Kindern oft zu besprechen. Die Kinder hingegen geben am häufigsten an, dass sie nur manchmal mit ihren Eltern, Lehrpersonen, Freunden etc. darüber sprechen. Im Längsschnittvergleich zeigt sich, dass über Medieninhalte weniger häufig gesprochen wird als noch im Jahr 2020. Regeln für die Mediennutzung sind den Eltern/Erziehungsberechtigten äußerst wichtig, denn laut 87 % der Eltern gibt es Regeln für die Mediennutzung.

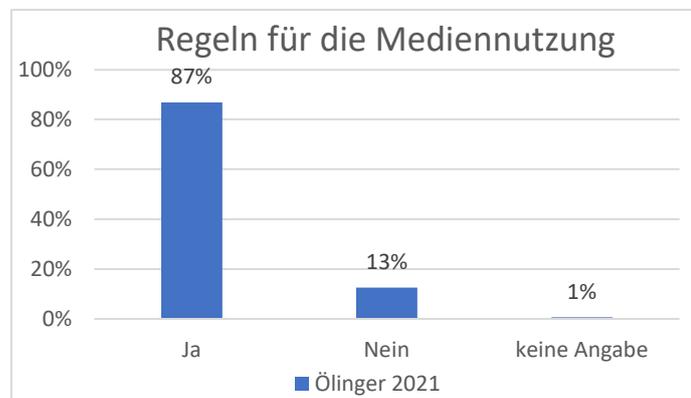


Abbildung 39: Regeln für die Mediennutzung
(eigene Darstellung)

Beantwortung der Hypothese 4:

Die Hypothese kann bestätigt werden, da laut Angabe der Eltern der Einfluss der digitalen Medien noch weiter zugenommen hat. Über den richtigen Umgang wird oft gesprochen, Medieninhalte sind jedoch im Längsschnittvergleich weniger häufig Gesprächsgegenstand.

6.2.5 Hypothese 5

H5: Die Urbanität hat Einfluss auf die Nutzung digitaler Medien von Kindern in der Primarstufe.

Zur Prüfung dieser Hypothese wurden die Korrelationen von der Urbanität sowie den nutzungsabhängigen Items berechnet. Da es sich um ausschließlich nominale Items handelt, wurde die Analyse mit dem Kontingenzkoeffizienten, Phi, Cramer's – V sowie Chi² durchgeführt (Raab et al., 2018, S. 221f). Für die Berechnung wurde das Freeware Statistikprogramm PSPP verwendet. Es wurden sowohl Fragen vom Kinderfragebogen als auch des Elternfragebogens für die Prüfung verwendet. Vom Kinderfragebogen wurden die Fragen 6, 7 und 8 mit dem Merkmal der Urbanität verknüpft. Vom Elternfragebogen wurde die Korrelation der Fragen 8, 9 und 10 mit dem Item Urbanität berechnet. Die Kreuztabellen und die symmetrischen Zusammenhänge der einzelnen Fragen befinden sich im Anhang.

		Pearson Chi- Quadrat Asymptotische Sig. (2-seitig)	Phi	Cramer's V	Kontingenz Koeffizient
Wohnst du am Land oder in einer Klein- stadt? X	Wie oft verwendest du deinen Fernseher? (N=352)	0,044	0,19	0,19	0,19
	Wie oft verwendest du dein Handy? (N=352)	0,037	0,2	0,2	0,19
	Wie oft verwendest du dein Tab- let? (N=352)	0,517	0,12	0,12	0,12
	Wie oft verwendest du deine Spielkonsole? (N=352)	0,046	0,19	0,19	0,19
	Wie oft verwendest du deine Toniebox? (N=352)	0,535	0,12	0,12	0,12
	Wie oft verwendest du deinen Computer? (N=352)	0,456	0,13	0,13	0,13
	Wie lange bist du täglich im In- ternet aktiv? (N=352)	0,000	0,32	0,32	0,3
	Wie lange spielst du täglich Spiele am PC etc.? (N=352)	0,000	0,29	0,29	0,28

Tabelle 6: Kinderfragebogen (Urbanität-Mediennutzung)
(eigene Darstellung)

Die Ergebnisse zeigen, dass laut der Definition von Cohen (1988) ein kleiner bis mittlerer Effekt zwischen den Objekten besteht (Bühner & Ziegler, 2009,

S. 603). Die stärkste Korrelation besteht in der Fragen 6 (Wie lange spielst du täglich PC-Spiele etc.?) mit $r=0,29$ und in der Frage 8 (Wie lange bist du täglich im Internet aktiv?) mit $r=0,32$ gefunden. Beide Ergebnisse der Fragen besitzen auch ein sehr hohes Signifikanzniveau α von 0,000 und somit kann laut Akkerboom (2012, S. 215) eine signifikante Korrelation angenommen werden. Jedoch zeigt die Analyse auch, dass bei den Fragen 7.3, 7.5, 7.6 das kritische Signifikanzniveau von 0,05 erheblich überschritten wurde und somit keine signifikante Korrelation besteht.

		Pearson Chi- Quadrat Asymptotische Sig. (2-seitig)	Phi	Cramer's V	Kontingenz Koeffizient
Wohnst du am Land oder in einer Klein- stadt? X	Wie oft spielt Ihr Kind zuhause Spiele am Computer/Mobiltelefon/Smartphone/Tablet und auf Spielkonsolen? (N=350)	0,445	0,13	0,13	0,13
	Wie lange spielt Ihr Kind durchschnittlich Spiele am Computer/Mobiltelefon/Smartphone/Tablet und auf Spielkonsolen pro Tag?(N=350)	0,553	0,12	0,12	0,12
	Wie viel Zeit pro Tag verbringt Ihr Kind vor dem Fernseher? (N=350)	0,025	0,19	0,19	0,19
	Wie viel Zeit pro Tag verbringt Ihr Kind mit Streaming-Diensten? (N=350)	0,28	0,13	0,13	0,13
	Wie viel Zeit pro Tag verbringt Ihr Kind mit schauen von Clips im Internet? (N=350)	0,482	0,13	0,13	0,12

Tabelle 7: Elternfragebogen (Urbanität Mediennutzung)

(eigene Darstellung)

Bei den Eltern zeigt sich nur ein kleiner Effekt zwischen Urbanität und dem Medienkonsum. Einerseits bewegt sich die Korrelation nur zwischen 0,12 und 0,19 und andererseits ist das Signifikanzniveau nur bei der Frage 10.1 (Wie viel Zeit pro Tag verbringt Ihr Kind vor dem Fernseher?) unter 0,05 und somit signifikant. Die stärkste Korrelation mit 0,19 wurde beim Zusammenhang der Urbanität und der verbrachten Zeit beim Fernsehen ermittelt.

Beantwortung der Hypothese 5:

Aus dem Kinderfragebogen lässt sich ein Zusammenhang der Urbanität und der Mediennutzungsdauer stärker erkennen als beim Elternfragebogen. Jedoch ist

auch bei den Kindern nicht bei allen Medien der gleiche Zusammenhang erkennbar. Bei der Nutzung von Computer/Internet und Fernsehen ist jedoch schon ein relevanter, signifikanter Zusammenhang zu erkennen. Die Hypothese kann teilweise bestätigt werden. Mögliche Gründe für die unterschiedlichen Ausprägungen zwischen Eltern- und Kinderfragebogen werden im Abschnitt 6.3 und 6.4 erörtert.

6.2.6 Sonstige Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden weitere erhobene Daten, die im Zusammenhang mit der Mediennutzung der Kinder im Grundschulalter von Interesse sind, dargestellt und näher beschrieben.

Leitmedium

Auf die Frage „Worauf könntest du am wenigsten verzichten? (Nenne 1)“ (KFB, Frage 2) nimmt das Handy/Smartphone den ersten Platz ein (26 %). Dicht dahinter liegt der Fernseher, den 25 % der befragten Schüler/-innen der Primarstufe als unverzichtbares Medium bezeichneten. Das Tablet liegt auf Platz drei, denn 17 % der Schüler/-innen gaben an, dass sie am wenigsten darauf verzichten könnten. Den letzten Platz nimmt der eBook Reader ein, den lediglich 1 % der Schüler/-innen als unverzichtbar nannten. Die weiteren Prozentwerte sind aus der Abbildung 40 zu entnehmen.

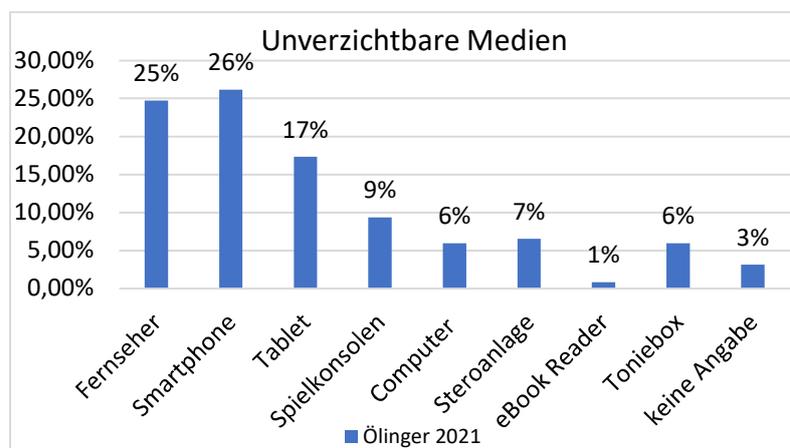


Abbildung 40: Unverzichtbare Medien für Kinder
(eigene Darstellung)

Eine direkte Gegenüberstellung mit den Daten der Education Group erfolgt nicht, da bei der Untersuchung nur eine begrenzte Anzahl an elektronischen Geräten zur Auswahl standen. Festgehalten werden kann trotzdem, dass das Smartphone den Fernseher im Jahr 2021 als Leitmedium abgelöst hat.

Bedeutung der Digitalisierung

Die Eltern/Erziehungsberechtigten wurden im Zuge der Befragung auch über die Bedeutung der Digitalisierung im Hinblick auf die Zukunft und den Beruf ihrer Kinder befragt (EFB, Frage 16). Die Ergebnisse (Abbildung 41) weisen darauf hin, dass 28 % der Eltern/Erziehungsberechtigten die Bedeutung der Digitalisierung als sehr wichtig und 57 % als wichtig einschätzten. Fasst man die beiden Items „sehr wichtig“ und „wichtig“ zusammen, so kommt der Digitalisierung laut den Eltern, wie bereits bei der Umfrage der Education Group im Jahr 2020 festgestellt, im Hinblick auf die Zukunft und den Beruf ihrer Kinder eine hohe Bedeutung zu. Nur 2 % bezeichnen die Digitalisierung sogar als „gar nicht wichtig“ und 12 % der Eltern schätzen diese als „weniger wichtig“ ein.

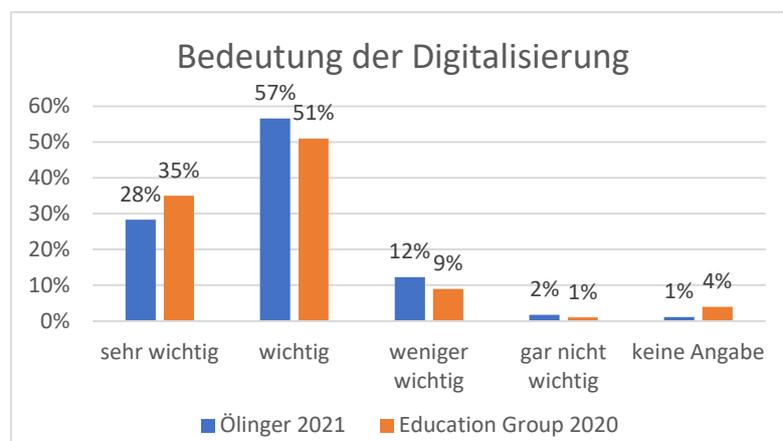


Abbildung 41: Bedeutung der Digitalisierung

(eigene Darstellung)

Daher ist für 47 % der Eltern/Erziehungsberechtigten eine möglichst frühe Vorbereitung auf die Digitalisierung und den damit verbundenen Veränderungen wichtig. 14 % bezeichnen diese als „sehr wichtig“. Für 32 % der Eltern ist dies „weniger wichtig“ und für 6 % sogar „gar nicht wichtig“. Im Längsschnittvergleich ist zu erkennen, dass die Eltern/Erziehungsberechtigten die frühe Vorbereitung auf die Digitalisierung im Jahr 2020 als wichtiger einschätzten (+ 8 %)

als bei der Befragung im Jahr 2021. 2021 gaben mehr Eltern (9 %) an, dass ihnen die Vorbereitung „weniger wichtig“ sei.

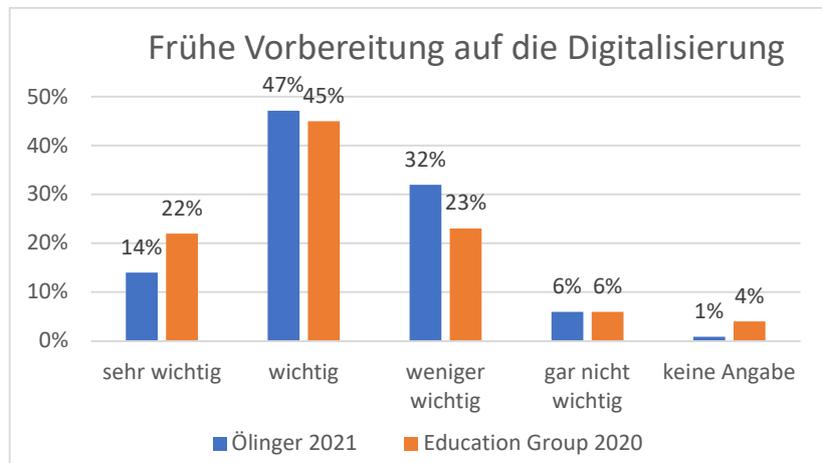


Abbildung 42: Frühe Vorbereitung auf die Digitalisierung
(eigene Darstellung)

Zudem wurde die Relevanz digitaler Schulbücher in der Primarstufe erhoben. Aus der Fragestellung (EFB, Frage 15) „Wie wichtig ist der Einsatz von digitalen Schulbüchern für Sie?“ geht deutlich hervor, dass für die Mehrheit (50 %) der Eltern/Erziehungsberechtigten in der Grundschule digitale Schulbücher noch „weniger wichtig“ sind. 23 % der Eltern gaben sogar an, dass diese Art der Schulbücher „gar nicht wichtig“ sei. Jener Anteil der Eltern/Erziehungsberechtigten, die den Einsatz digitaler Schulbücher als „sehr wichtig“ (5 %) und „wichtig“ (21 %) empfanden, lag bei der Umfrage 2021 deutlich hinter jenem Wert der Education Group im Jahr 2020.

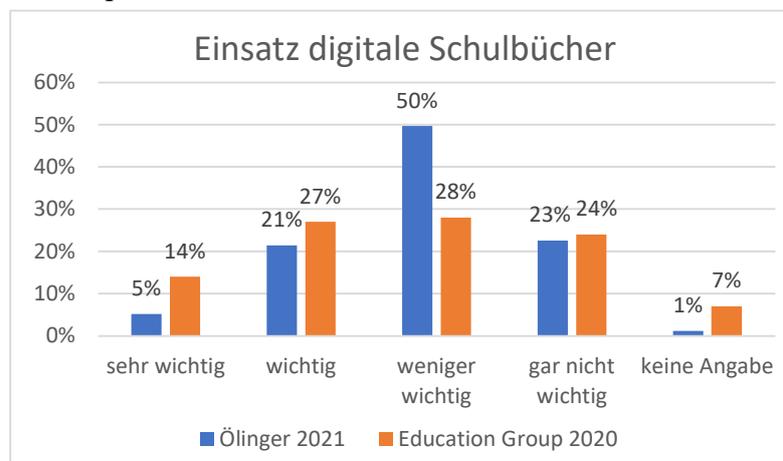


Abbildung 43: Einsatz digitale Schulbücher
(eigene Darstellung)

Chancen und positive Aspekte der Mediennutzung

Wie bereits bei der Beschreibung des Messinstruments (Abschnitt 5.3.2) erläutert, enthält der Elternfragebogen auch eine offene Fragestellung (EFB, Frage 18). Mit der Frage „Welche Chancen und positiven Aspekte sehen Sie in der Nutzung digitaler Medien?“ sollten auch die Möglichkeiten der neuen digitalen Technologien eruiert werden. Bei offenen Fragestellungen kommt es oftmals zu einer Antwortverweigerung. Die Antwortquote der Eltern/Erziehungsberechtigten beläuft sich bei der Frage 18 auf 40,57 %.

Die folgende Darstellung (Abbildung 44) zeigt die Häufigkeit der verschiedenen Kategorien. Der Kodierleitfaden enthält eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Kategorien und befindet sich im Anhang (S 160f). Zu beachten gilt, dass es aufgrund der subjektiven Beschreibungen zu Mehrfachnennungen gekommen ist.

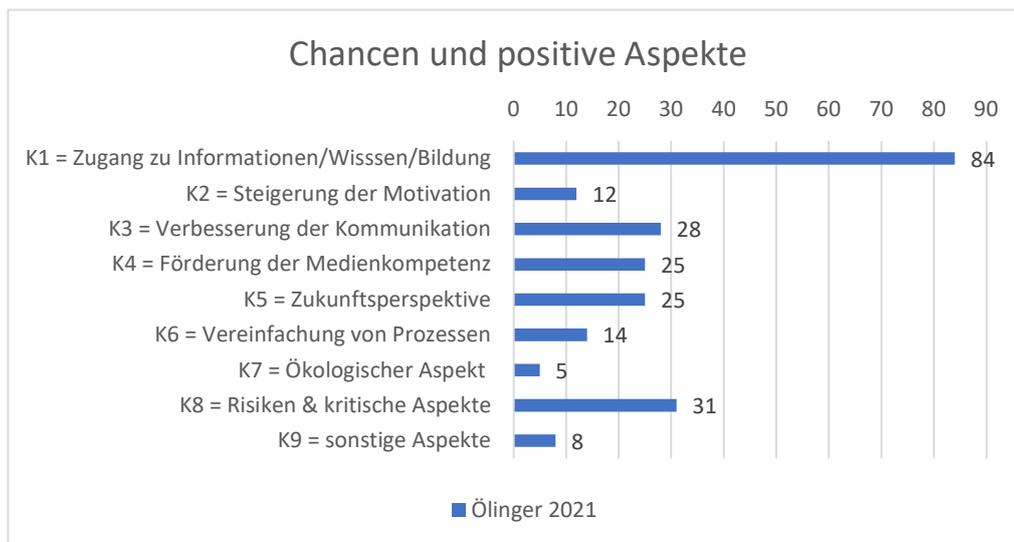


Abbildung 44: Chancen und positive Aspekte der Mediennutzung
(eigene Darstellung)

Am Häufigkeitsdiagramm wird sichtbar, dass die Eltern/Erziehungsberechtigten als bedeutendste Chance den verbesserten und erleichterten Zugang zu Informationen/Wissen/Bildung durch den Einsatz digitaler Medien anführen. „*Einen positiven Aspekt sehe ich im Recherchieren im Internet. Wenn man etwas nicht weiß oder keine Information hat, kann man jederzeit im Internet danach suchen und sich informieren.*“, erklärt ein Elternteil (EFB, Nr. 514).

Auf Platz zwei liegen bereits die kritischen Stimmen, die trotz der positiven Fragestellung auf Risiken und Gefahren bei der Mediennutzung hinweisen. Angemerkt wird vor allem, dass der Einsatz digitaler Medien in der Mittelschule/ Unterstufe früh genug ist. Ein Elternteil verdeutlicht dies: *„Ich sehe Digitalisierung in der Volksschule problematisch. Langsamer Einstieg in die digitalisierte Welt ist ab der Mittelschule passend. In der Volksschule lauern zu viele Gefahren (Internet, ...). Zudem ist es unserer Meinung nach verlorene Zeit. Das geht auf Kosten von gemeinsamen Spielen, Bewegung im Garten, Naturerlebnissen. Die Folge davon sind gesundheitliche Risiken z. B. Übergewicht, ... Fazit: bis 10 Jahren sehe ich quasi keine positiven Aspekte und wirkliche Chancen!“* (EFB, Nr. 270)

Zusätzlich kommt es bei der Nutzung digitaler Medien zur Verbesserung/Vereinfachung der Kommunikation, das in Folge auch Auswirkungen auf die sozialen Kontakte hat. Dieser positive Aspekt wurde insgesamt 28 Mal von den Eltern angeführt. *„In Zeiten der Pandemie ist aber der positivste Aspekt, dass man nicht ortsgebunden ist und trotzdem mit den anderen vernetzt ist und Kontakt halten kann.“*, erklärt ein/-e Erziehungsberechtigte/-r. (EFB, Nr. 473)

Sowohl die Kategorie 4 (Förderung der Medienkompetenz) als auch die Kategorie 5 (Zukunftsperspektive) liegen am vierten Rang der Häufigkeitsanalyse und wurden insgesamt 25 mal genannt. Die Eltern sehen sehr wohl in der Verwendung digitaler Medien den Vorteil, dass die Kinder bereits in sehr jungen Jahren einen angemessenen Umgang erlernen und zu medienmündigen Jugendlichen erzogen werden können. Dies wird auch durch die Zukunftsperspektive der Eltern deutlich, da ihnen bewusst ist, dass die Zukunft durch die Digitalisierung geprägt ist und die Kinder bestmöglich darauf vorbereitet werden müssen, denn: *„Der Umgang mit dem Computer wird in der Berufswelt immer wichtiger und sollte gefördert werden.“* (EFB, Nr. 227).

Insgesamt 14 mal wurde angeführt, dass der Medieneinsatz zur Vereinfachung von Prozessen (beruflich oder privat) beiträgt. Zudem wurden auch positive

ökologische Aspekte wie etwa die Reduktion von Papier angeführt. Zu den sonstigen Aspekten zählen Einfachnennungen wie etwa der Unterhaltungscharakter digitaler Medien oder das verringerte Gewicht der Schultaschen etc., die keiner Kategorie explizit zugeordnet werden konnten.

6.3 Interpretation der Ergebnisse

Wie in der Ausgangssituation beschrieben, ist die Medienausstattung oberösterreichischer Familien sehr umfassend. Aufgefallen ist, dass der Anteil der Eltern die angaben, eine Stereoanlage/CD-Player zu besitzen höher lag als im Jahr 2020, wo eher ein Rückgang verzeichnet wurde. Dies kann eventuell darauf zurückgeführt werden, dass die auszuwählenden Items bei der durchgeführten Untersuchung eingeschränkt waren. Vermutlich ist jener Anteil der Eltern, die im Besitz von „Alexa“ sind, hier zu berücksichtigen. 94 % der Eltern gaben an, Internetzugang und Laptop/Computer zu besitzen. Der Vergleich mit den Angaben der Schüler/-innen (siehe Abbildung 14) zeigt, dass jedoch nicht allen Kindern, trotz der umfangreichen Medienausstattung ein Zugriff gewährt wird.

Die Gegenüberstellung der täglichen Spielzeit am PC, Spielkonsole, Mobiltelefon etc. zeigt, dass die Eltern die tägliche Mediennutzungsdauer der Kinder geringer einschätzen. Dies kann einerseits aus einem sozial erwünschten Antwortverhalten resultieren, andererseits kann die Höhe der täglichen Spielzeit auch aus den unterschiedlichen Nutzungsmöglichkeiten der Kinder (Freunde, Schule, eigenes Smartphone etc.) resultieren. Erschwerend kommt hinzu, dass die Schüler/-innen im Grundschulalter zum Teil noch Probleme bei der Einschätzung der Zeitdauer haben und es zu inkorrekten Zeitangaben kommt. Eine weitere Abweichung zwischen den Angaben der Eltern und Kindern besteht auch hinsichtlich des Medienbesitzes in der Kategorie „Handy/Smartphone“ (siehe Abschnitt 6.1). Diese Diskrepanz kann ebenso auf sozial erwünschtes Antwortverhalten und/oder falsche Wahrnehmung vom eigenen Besitz der Kinder rückgeführt werden.

Wie bereits beschrieben, verwenden 70 % der Schüler/-innen Lernprogramme/Lern-Apps zu Hause. Der 20 prozentige Anstieg der häuslichen Anwendung digitaler Lernprogramme/Lern-Apps kann womöglich auf diverse Lockdowns und Homeschooling zurückgeführt werden. Ein weiterer Grund für diese Entwicklung kann, wie bereits im Kapitel 3.2 beschrieben, aus der mangelhaften IT-Ausstattung an den Volksschulen resultieren. Für einen optimalen Einsatz digitaler Medien wäre eine bessere Hardware-/ Softwareausstattung dringend notwendig. Dass im Vergleich zu den Ergebnissen der Education Group aus dem Jahr 2020 der Prozentsatz an jenen Kindern gestiegen ist, die Lernprogramme/Lern-Apps gar nicht mögen, kann am Homeschooling und den mehrmaligen Lockdowns liegen, in denen diese intensiv genützt wurden, verpflichtet waren und es für die Kinder nicht mehr neu und aufregend war.

Auffällig ist, dass 12 % der Eltern/Erziehungsberechtigten keine Auskunft darüber geben können, ab wann das Internet von ihrem Kind alleine genützt werden darf. Dies liegt womöglich daran, dass sich die Kinder eventuell noch in einem Alter befinden, in dem es für die Eltern noch nicht in Frage kommt und sie sich daher selbst mit dem Thema noch nicht aktiv beschäftigt haben. Andererseits könnte es auch eine Antwortverweigerung darstellen, da die Eltern lieber keine Auskunft anstatt einer sozial unerwünschten Antwort geben.

Die Ergebnisse des Längsschnittvergleichs zeigen, dass die Kinder im Grundschulalter häufiger das Internet alleine nützen. Womöglich resultiert dies daraus, dass sich während der Pandemie ihre Medienkompetenz erhöht hat und sie oftmals alleine diverse Aufgaben online bewältigen mussten. Auch die gemeinsame Internetbenützung hat sich erhöht. Womöglich ist dies aufgrund des gestiegenen Interesses und Angebots der Kinder im Grundschulalter zurückzuführen.

Die Bedeutung der Digitalisierung im Hinblick auf die Zukunft und den Beruf ihrer Kinder ist den Eltern sehr wohl bewusst, daher ist ihnen auch eine frühe Vorbereitung wichtig, wobei es auch kritische Stimmen der Eltern gibt. Dass neben den unzähligen positiven Aspekten und Chancen, die mit dem Einsatz

digitaler Medien verbunden sind auch Risiken und Gefahren „lauern“, ist den Eltern bewusst und wird anhand der offenen Fragestellung sichtbar. Denn obwohl auf die positiven Aspekte hingewiesen wird, werden von den Eltern am zweithäufigsten mögliche Risiken und Gefahren genannt. Erschreckend ist, dass etwa nur die Hälfte der Kinder in der Schule darüber spricht. Grund hierfür kann sein, dass die Lehrpersonen aufgrund des Zeitmangels dem Thema wenig oder gar keine Beachtung schenken und der Meinung sind, dass dies Aufgabe der Eltern sei, beziehungsweise es in diesem Alter als noch nicht relevant einstufen.

Den Einsatz digitaler Schulbücher schätzten zum Befragungszeitpunkt die meisten Eltern (50 %) eher weniger wichtig ein als das noch im Jahr 2020 der Fall war. Dies kann womöglich darauf zurückgeführt werden, dass es zu diesem Zeitpunkt keinen Lockdown gab und es für die Eltern daher wenig präsent war. Zum anderen ist der Umfang der zur Verfügung stehenden Schulbücher in der Volksschule noch sehr überschaubar. Auch während der Phase des Homeschoolings wurden in den Volksschulen den Kindern „Lernpakete“ mitgegeben. Der Bedarf an digitalen Schulbüchern hat sich durch die Corona Pandemie somit nicht erhöht.

Dass kaum oder nur ein geringer signifikanter Zusammenhang zwischen der Urbanität und der Nutzung digitaler Medien von Kindern in der Primarstufe besteht, kann auf die Auswahl der untersuchten Schulen zurückgeführt werden. Die als Kleinstadt deklarierte Gemeinde hat ca. 5.300 Einwohner (Stand 2020). Viele davon wohnen in Einfamilienhäusern, wo die Aktionsraumbedingungen günstiger sind als in größeren Städten. Die Daten zeigen, dass auch Kinder in ländlichen Regionen viel Zeit vor dem Bildschirm verbringen, obwohl sie in guten Aktionsraumbedingungen aufwachsen, wo ein unbeaufsichtigtes Spielen möglich wäre.

6.4 Limitation

In diesem Abschnitt erfolgt ein kritischer Diskurs des methodischen Vorgehens und der Erhebungsmethode. Limitationen der empirischen Untersuchung werden dabei klar aufgezeigt, um Transparenz zu wahren. Einige Störfaktoren waren bereits vor der Durchführung der empirischen Untersuchung bekannt, andere waren unvorhersehbar. Störfaktoren können die Ergebnisse der Untersuchung beeinflussen und zu Verfälschungen führen.

Festzuhalten ist, dass während des Befragungszeitraums (Juni 2021) aufgrund der geringen Infektionszahlen in Oberösterreich kein Lockdown verhängt war. Daher fand wie gewohnt Präsenzunterricht an den Volksschulen statt. Aufgrund der geringen Kontaktbeschränkungen herrschte für die Kinder im Vergleich zu diversen Lockdowns im Vorhinein mehr Normalität im Alltag. Dies hat einen wesentlichen Einfluss auf die Ergebnisse der empirischen Untersuchung. Daher ist anzunehmen, dass in diesem Zeitraum die Intensität der Mediennutzung geringer war als in den vorangegangenen Lockdowns.

Da es sich bei der Stichprobe um eine Ad-hoc-Stichprobe handelt, welche nicht die Populationsverhältnisse widerspiegelt, muss hier klar auf die Grenzen ihrer Aussagekraft hingewiesen werden. Beim Einsammeln der Einverständniserklärungen ist aufgefallen, dass vor allem wenige Eltern mit Deutsch als Zweitsprache einwilligten bzw. die Elternfragebögen nicht retourniert wurden. Es kommt nicht zu einer Generalisation oder Überinterpretation der Ergebnisse. Zudem muss angeführt werden, dass die Längsschnittvergleiche mit den Ergebnissen der Education Group (2020) auch gewisse Limitationen aufweisen, da die Stichprobe der Eltern/Erziehungsberechtigten nur jene Elternteile der Kinder im Alter zwischen 6- bis 10 Jahren umfasst, hingegen jene der Education Group (2020) auch Eltern mit Kindern zwischen 3 bis 6 Jahren umfasste.

Der häufige Wechsel der Antwortformate führte zu einer hohen kognitiven Beanspruchung der befragten Personengruppen. Bei Wiederholung einer quantitativen Untersuchung ist auf ein einheitliches Antwortformat zu achten. Daraus resultiert in Folge auch eine bessere Datenqualität. Bei der offenen Fragestellung

(EFB, Frage 18) wäre es sinnvoller gewesen, diese explizit auf die Kinder im Grundschulalter zu beziehen, da die Antworten der Eltern sehr in die Breite gingen. Vergleicht man die Gegenüberstellung der Kinderantworten mit jenen Angaben der Elternbefragung, so wird deutlich, dass die Ergebnisse abweichen. Grund hierfür kann entweder im sozial erwünschten Antwortverhalten der Eltern liegen oder andererseits darin begründet sein, dass Kinder im Grundschulalter nur begrenzt Auskunft über die Zeitdauer geben können, da sie diese noch nicht richtig abschätzen.

Die Eruiierung der Störfaktoren zeigt deutlich, dass Untersuchungen zu diesem Thema nur erschwert durchgeführt werden können und Kinder im Grundschulalter nur eingeschränkt imstande sind, Angaben zum eigenen Verhalten im Umgang mit digitalen Medien zu machen. Das Format der Face-to-Face Interviews, die durch die Education Group alle zwei Jahre vom Marketinstitut durchgeführt werden, ist zu empfehlen, um mögliche Verständnisschwierigkeiten zu klären und korrekte Antworten zu erhalten. Bei Wiederholung oder Folgeuntersuchungen ist dieses Untersuchungsdesign zu empfehlen und anzuwenden.

6.5 Diskussion

Hier werden die wichtigsten Erkenntnisse des Theorieteils sowie der empirischen Untersuchung zusammengefasst und in Bezug zueinander gestellt. Dabei werden die zentralen Resultate dargelegt und weitere, noch offene Fragestellungen thematisiert. Abschließend werden Implikationen für die pädagogische Praxis festgehalten.

Wie bereits bei der Einleitung und im theoretischen Teil (Abschnitt 3.1) der vorliegenden Masterthesis festgestellt, sind digitale Medien im kindlichen Alltag omnipräsent. Dies bestätigen auch die Ergebnisse der empirischen Erhebung und belegen, dass diese für Kinder unverzichtbar geworden sind (Abschnitt 6.2.6). Die Auswertung der quantitativen Untersuchung zeigt, dass sowohl das Smartphone als auch der Fernseher intensiv verwendet werden (Abschnitt 3.1.1; Abschnitt 6.2.1). Das Smartphone hat den Fernseher als Leitmedium abgelöst (Abschnitt 6.2.6). Wie bereits in der Theorie angeführt, weisen die Daten der

Erhebung nach, dass oberösterreichische Familien über eine umfangreiche Ausstattung digitaler Medien verfügen und deren Kinder umfassenden Zugang zu PC/Tablet/Smartphone etc. haben, der sich durch die fortdauernde Covid-19 Pandemie noch weiter verbessert hat. (Abschnitt 3.1.1, Abschnitt 6.1) Laut Angaben der Eltern hat der Einfluss digitaler Medien durch die andauernde Covid-19 Situation auf das Familienleben noch weiter zugenommen und sie bezeichnen diesen als (sehr) groß (Abschnitt 6.2.4). Ihrer Einschätzung zufolge wird der richtige Umgang mit digitalen Medien häufig besprochen und der Längsschnittvergleich bestätigt diese Entwicklung. Die Antworten der Kinder zeigen hier einen anderen Trend, da sie angaben, nur manchmal darüber zu sprechen. Die Kommunikation über Medieninhalte war im Jahr 2020 durchaus intensiver, dennoch wird in den Familien weiterhin darüber gesprochen. Wie im theoretischen Teil der Arbeit festgehalten und empfohlen, sind aufgestellte Regeln im Umgang mit digitalen Medien für Kinder im Grundschulalter äußerst wichtig (Abschnitt 4.3). Die Resultate (Abschnitt 6.2.4) zeigen, dass in den meisten Familien bereits Regeln für die Mediennutzung festgelegt sind. Die anhaltende Covid-19 Situation hat daran nichts verändert, dass die Digitalisierung sowie die frühe Vorbereitung immer noch als wichtig erachtet werden. Ein erhöhtes Bedürfnis wird hier nicht wahrgenommen. Zudem zeichnet sich deutlich ab, dass die Verwendung digitaler Schulbücher in der Primarstufe noch weniger wichtig ist.

Obwohl sich im Befragungszeitraum der Alltag wieder normalisiert hatte und auch Freizeitangebote wieder wahrgenommen werden konnten, lagen die Nutzungszeiten digitaler Medien über dem Vorkrisenniveau. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, dass etwa die tägliche Spielzeit am PC/Smartphone/Tablet gestiegen ist (Abschnitt 6.2.1). Die unterschiedlichen digitalen Medien (Smartphone, Tablet etc.) variieren hinsichtlich der Häufigkeit in ihrer Verwendung. Auch die online Aktivitäten (eigenständige/gemeinsame Internetnutzung) der Kinder im Grundschulalter haben zugenommen (Abschnitt 6.2.2). Inwiefern der Wohnort Einfluss auf das Mediennutzungsverhalten von Kindern hat, konnte durch die vorliegende Untersuchung nur eingeschränkt festgestellt werden. Die Ergebnisse zeigen kleine Effekte zwischen der Urbanität und der

Mediennutzungsdauer. Dieser Fragestellung könnte in einer weiterführenden Forschungstätigkeit nachgegangen werden (Abschnitt 6.2.5).

Wichtig ist dennoch, dass die Mediennutzung nicht mit Medienkonsum gleichzusetzen ist. Denn neben dem Spielen auf Spielkonsolen, PC, Smartphone etc. ist auch eine kreative, informationsbezogene Nutzung diverser digitaler Medien möglich. Zu beachten gilt auch, dass die Zeitangaben der Eltern/Kinder voneinander abweichen. Grundsätzlich führen die Eltern an, dass ihre Kinder zu viel Zeit vor dem Fernseher verbringen und wünschen sich stattdessen, dass sie mehr lesen oder Toniebox hören.

Auf die Forschungsfrage „Welchen Einfluss hat der Medienkonsum auf die Entwicklung von Kindern in der Primarstufe?“ liefern die Erkenntnisse des theoretischen Teils zahlreiche Hinweise. Aus der Theorie geht deutlich hervor, dass die Auswirkungen umfassend sind und sowohl die physische als auch die kognitive Entwicklung beeinflussen. Zusätzlich übt der übermäßige Gebrauch digitaler Medien weiteren Einfluss auf die sozial, emotionale Entwicklung und die Identitätsentwicklung der Kinder und Jugendlichen aus. Auch die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, dass den Eltern die negativen Konsequenzen, die mit der Nutzung digitaler Medien verbunden sind, bewusst sind. Dies zeigen die Ergebnisse der offenen Fragestellung (Abschnitt 6.2.6). Denn ungeachtet dessen, dass positive Aspekte und Chancen erfragt wurden, benannten die Eltern am zweithäufigsten mögliche Risiken und Gefahren.

Obwohl Kinder zu der Gruppe der „digital natives“ gehören, ist Medienkompetenz für einen verantwortungsvollen und bewussten Umgang wichtig und wird als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts bezeichnet. Dafür stehen zahlreiche Förderprogramme, die speziell für die Förderung der Medienkompetenz in der Primarstufe geeignet sind, zur Verfügung. Wie im Abschnitt 3.2.4 erläutert, nehmen die Eltern bei der Medienerziehung eine Vorbildrolle ein und sind Studien (Education Group 2020, DIVSI-19) zufolge Hauptansprechpartner für die Kinder. Die familiäre Mediennutzung hat wesentlichen Einfluss auf die der Kinder. Um die Eltern in ihrer Funktion unterstützen zu können, stehen zahlreiche

präventive Maßnahmen zur Verfügung (Abschnitt 4.3). Aber auch Pädagoginnen und Pädagogen sollen in diesem Prozess unterstützend mitwirken. Voraussetzung dafür ist die eigene Medienkompetenz. Zur Erweiterung dieser, stehen Lehrpersonen zahlreiche Angebote zur Verfügung, die durch die Covid-19 Situation explosionsartig zugenommen haben. Kompetente Lehrpersonen im Bereich der Medienbildung sind bei der Implementierung digitaler Medien in die Lern- und Lehrprozesse äußerst wichtig.

Wie im Theorieteil angeführt, wecken digitale Medien oftmals die Neugierde und somit großes Interesse der Kinder. Dieses Potential und die Faszination soll beim Lernen genützt werden. Am Beispiel der digitalen Lernprogramme/Lern-Apps kann aber auch deutlich gemacht werden, dass das Interesse sinkt, wenn diese zu häufig verwendet werden oder die Anwendung verpflichtend ist. Der Längsschnittvergleich zeigt, dass zwar mehr Kinder diese digitalen Programme häufig in Anwendung hatten, jedoch gleichzeitig auch die Beliebtheit abgenommen hat (Abschnitt 6.2.3). Daher gilt es -wie bereits angeführt- diese Neugierde und Faszination für digitale Medien effektiv einzusetzen.

Die Anwendung digitaler Medien bietet auch Chancen und positive Aspekte, wie beispielsweise der uneingeschränkte Zugang zu Wissen, Information und Bildung, der auch bei der empirischen Untersuchung durch die Eltern bestätigt wurde (Abschnitt 4.2, Abschnitt 6.2.6). Diese führten noch weitere Vorteile an, wie etwa die vereinfachte Kommunikation, die während diverser Lockdowns wichtig war, um soziale Kontakte aufrecht zu erhalten oder die Förderung der Medienkompetenz. Zudem sind weitere Chancen, sowohl im Bereich der Identitätsentwicklung, Individualisierung und Differenzierung, Ökologie als auch in der Gestaltung sozialer Beziehungen zu verzeichnen (Abschnitt 4.2).

Einer weiterführenden Fragestellung, denen im Rahmen weiterer Forschungstätigkeit nachgegangen werden könnte, ist -wie bereits oben erwähnt- der Einfluss des Faktors Urbanität auf die Mediennutzungsdauer. Zudem könnte untersucht werden, inwieweit die weiteren Lockdowns im Herbst/Winter 2021/22 auf das Mediennutzungsverhalten Einfluss auf die Kinder in der Primarstufe hatten.

7. Schlussbetrachtung

„Egal ob Tablet oder Kreidetafel – die Qualität des Unterrichts steht und fällt immer mit der Persönlichkeit des Lehrers.“

(Lembke & Leipner, 2016, S. 238)

Die Digitalisierung ist nicht aufzuhalten, dafür gibt es keinen Stoppknopf. Luerweg (2021, S. 35) führt an, dass trotz der fortschreitenden Digitalisierung Lehrer/-innen auch in Zukunft eine entscheidende Rolle bei der Wissensvermittlung einnehmen werden. Ziel ist laut Dräger und Müller-Eiselt (2019, S. 86) das Bildungssystem der Zukunft leistungsfähig und chancengerecht zu gestalten, damit der Bildungserfolg weniger von der sozialen Herkunft der Schüler/-innen abhängt. Huber (2020, S. 7) sieht im technologischen Fortschritt im Bildungssystem auch in der Zeit nach der Pandemie große Chancen, vor allem im Bereich der Differenzierung. Als wichtige Errungenschaft der Pandemie kann die Auseinandersetzung mit Digitalisierung an den Schulen bezeichnet werden (Huber et al., 2020, S. 59).

Kimberger (2020, S. 4f) weist auf die positiven Aspekte der digitalen Technologien hin, doch betont er, dass die Ausnahmesituation aufgrund von Corona auch die Grenzen aufgezeigt hat. Denn die Schule ist ihm zufolge nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung, sondern vor allem auch ein Ort der Begegnung und der Zusammenkunft. Die menschliche Interaktion kann nicht durch moderne Technologien ersetzt werden. Daher plädiert Kimberger (ebd.) für einen differenzierten und wohl dosierten Einsatz digitaler Medien, der vor allem zu einem pädagogischen Mehrwert führen soll. Seydel (2019, S. 136f) zufolge muss die Schule der Zukunft den Kindern Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen. Sie sollen im Lebensraum Schule experimentieren, entdecken und ausprobieren dürfen (ebd.). Für kreative Prozesse benötigen Kinder auch Zeit und Raum ohne digitale Technologien. Laut Hübner (2019, S. 43) ist es essentiell, für Kinder „Ermöglichungsräume“ zu schaffen und Anregungen zu kreieren, damit sie tätig werden, sich bewegen und kreativ werden. Dies stellt die Basis für eine altersgemäße und

gesunde Entwicklung dar (ebd. S. 44). „Die kindliche Medienabstinenz ist die unerlässliche Basis für die spätere Medienmündigkeit.“ (Hübner, 2019, S.44)

Die vorliegende Masterarbeit zeigt deutlich, dass die andauernde Corona Pandemie Einfluss auf das Mediennutzungsverhalten der Kinder im Grundschulalter hat. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die übermäßige Nutzung digitaler Medien im Grundschulalter die kindliche Entwicklung umfassend beeinflusst (Kapitel 2) und - wie beschrieben (Abschnitt 4.1) - viele Risiken und Gefahren birgt. Dennoch führt ein bewusster und sinnvoller Medieneinsatz in der Primarstufe zu zahlreichen Vorteilen (Abschnitt 4.2) und verbessert wesentlich den Zugang zu Wissen und Information. Differenzierung wird dadurch vereinfacht und soziale Kontakte können unabhängig von der räumlichen Distanz geknüpft und gepflegt werden, denen vor allem während der Covid-19 Situation große Bedeutung zugekommen ist. Demnach bedarf es einer kompetenten Begleitung durch Eltern/Erziehungsberechtigte sowie Pädagoginnen und Pädagogen, um Kinder zu medienmündigen Menschen zu erziehen.

Mein persönliches Ziel beim Verfassen der vorliegenden Masterarbeit war es, ein wissenschaftlich fundiertes Wissen über den Einfluss digitaler Medien auf die kindliche Entwicklung zu erlangen. Die gewonnenen Erkenntnisse ermöglichen es mir im Rahmen meiner Tätigkeit als Lehrperson in der Primarstufe, Eltern und Erziehungsverantwortliche ausreichend aufzuklären und kompetent zu beraten. Zudem fühle ich mich als Junglehrerin verpflichtet, im Zuge meiner Tätigkeit in der Schulentwicklung aktiv die Chancen und Möglichkeiten digitaler Medien im Bildungsbereich aufzuzeigen. Auf Grundlage empirischer Daten sind digitale Medien in den Unterrichtsalltag gezielt zu implementieren, um die Faszination und Neugierde der Kinder bestmöglich zu nützen. Grundsätzlich gilt, dass sich die Schule nicht vor der voranschreitenden Digitalisierung verschließen darf. Weiters möchte ich meine Kolleginnen und Kollegen dazu ermutigen, Fort- und Weiterbildungen im Bereich der digitalen Bildung wahrzunehmen, um Kindern das nötige „Werkzeug“ zu geben, das dafür notwendig ist, sich in der digitalen Welt zurechtzufinden und nicht nur eine

„bewahrpädagogische“ Haltung einzunehmen. Angebote wurden durch die Covid-19 Pandemie an den Pädagogischen Hochschulen zahlreich geschaffen, die es nun in Anspruch zu nehmen gilt.

Eine Herausforderung beim Verfassen der vorliegenden Masterarbeit stellten die Informationsflut und die Fülle der Literatur, Studien, Beiträge etc. dar, welche die Aktualität dieser Thematik aufzeigen. Dies lässt sich an einem Beispiel ganz einfach verdeutlichen: Googelt man den Begriff „Medienkompetenz“, erhält man innerhalb von 0,54 Sekunden über 5.010.000 Treffer.

Durch das Verfassen der Masterarbeit habe ich nicht nur das Mediennutzungsverhalten der Kinder in der Primarstufe wissenschaftlich betrachtet, sondern auch mein eigenes Verhalten analysiert und reflektiert. Nach der Analyse der Risiken digitaler Medien habe ich mich entschieden, diverse Apps meines Smartphones zu löschen, um zukünftig digitale Medien bewusster zu konsumieren.

Zuletzt wäre noch ein Ausblick in die Zeit nach der Pandemie geplant gewesen, doch aufgrund der aktuellen Situation, der großen Ungewissheit und des begrenzten Umfangs der vorliegenden Masterarbeit wird auf dieses Unterkapitel bewusst verzichtet. Was dennoch festzuhalten ist:

„Ob wir aus der Krise lernen und an ihr wachsen, hängt nicht vom Virus ab, sondern von uns. Wir haben es in der Hand. Das gilt für alle Krisen – Corona- und Klimakrise! Es wird höchste Zeit, dass wir lernen, die Krisen zu nutzen, um Veränderungen, die notwendig sind, auch durchzuführen.“

(Spitzer, 2020a, S. 9)

Möglicherweise kommt es laut Wegener (2016, S. 106) zukünftig zu einer Trendumkehr, statt der Beschleunigung steht womöglich die Entschleunigung im Mittelpunkt und es wird bewusster und langsamer kommuniziert. Zudem steht die Gesellschaft vor vielen weiteren Problemlagen wie beispielsweise dem

Klimawandel, der Migration oder der Pandemie, für die Lösungen zu finden sind und so der Bildung eine wichtige Funktion zugeschrieben wird, betont Burow (2019, S. 7). Aktuell leben wir in einer sehr unruhigen Zeit, die durch den Krieg in der Ukraine, die allgemeine Wirtschaftslage und die hohe Inflation gekennzeichnet ist. Ungewiss ist, wie sich die Corona Situation im Herbst weiterentwickeln wird.

Um es in den Worten meines Betreuers zu sagen:

„Was wir brauchen: Schulen müssen nicht digitaler werden, sondern ganz allgemeine Fähigkeiten aufbauen und fördern, die eigentlich auch schon vor der digitalen Zeit wichtig waren: Effizientes Lernen, Problemlösen, Kreativität, psychische Resilienz und ganz besonders das tragende Fundament der gelebten Werte für ein friedliches Zusammenleben in einer nachhaltig umsorgten Umwelt.“ (Schachl, 2021, S. 84)

Nicht zu vergessen ist: Auch wenn der Beruf des Lehrers/der Lehrerin oft anstrengend und herausfordernd ist sowie gesellschaftlich in der Kritik steht, ist es uns möglich „[...] im Leben von kleinen Menschen Großes zu bewirken“ (Hasel, 2019, S. 36).

Literaturverzeichnis

- Aamodt, S. & Wang, S. (2012). *Welcome to your Child's Brain: Die Entwicklung des kindlichen Gehirns von der Zeugung bis zum Reifezeugnis*. C.H. Beck. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=4863933>
- Akkerboom, H. (2012). *Wirtschaftsstatistik im Bachelor* (3. Auflage). Gabler.
- Albrecht, S. & Revermann, C. (2016). *Digitale Medien in der Bildung*. <https://www.tab-beim-bundestag.de/de/pdf/publikationen/berichte/TAB-Arbeitsbericht-ab171.pdf>
- Arbeiterkammer. (2016). *Kinder & Online-Werbung*. https://www.arbeiterkammer.at/beratung/konsument/HandyundInternet/Internet/Kinder_Online-Werbung.html
- Aufenanger, S. (2014). Digitale Medien im Leben von Kindern und Herausforderungen für Erziehung und Bildung. *Zeitschrift frühe Kindheit*, 8–18. https://www.erzieherin.de/files/forschung/fK_0614-Art_Aufenanger.pdf
- Bauer, L. (2020). Können wir uns ändern? *Gehirn & Geist*, 01, 12–18.
- Beck, H., Anastasiadou, S. & Meyer zu Reckendorf, C. (2016). *Faszinierendes Gehirn: Eine bebilderte Reise in die Welt der Nervenzellen*. Springer Spektrum. <http://gbv.ebilib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4182240>
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-47092-3>
- Berk, L. E. (2005). *Entwicklungspsychologie* (3. Auflage). Pearson.
- Bernath, J., Suter, L., Waller, G., Willems, I., Külling, C. & Süss, D. (2020). *James focus: Mediennutzung & Gesundheit*. Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2017). *Individuell fördern mit digitalen Medien: Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren* (2. Auflage). Bertelsmann Stiftung.
- Bloom-Ross, A. (2015). *Parents are now "digital natives" too - Thoughts from the 2015 Family Online Safety Institute Conference*. Parents are now 'digital natives' too – Thoughts from the 2015 Family Online Safety Institute Conference – Parenting for a Digital Future (lse.ac.uk)
- Böhm, N. (2012). *Digitale Medien*. https://grundschule.bildung.hessen.de/sose12/20120502_ppt.pdf

- Börner, C. (2016). *Eltern als Mediendidaktiker: Elterlicher Einfluss auf die bildungsbezogene Computer- und Internetnutzung von Kindern*. Springer Fachmedien GmbH.
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M. & Lozo, L. (2013). *Motivation und Emotion: Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Springer-Lehrbuch. Springer.
- Braun, U. (2014). *Exzessive Internetnutzung Jugendlicher im familialen Kontext: Analysen zu Sozialschicht, Familienklima und elterlichem Erwerbsstatus*. Springer VS.
- Breit, L. (14. Mai 2021). Cybermobbing: Im digitalen Aus. *Der Standard*, 2021. <https://www.derstandard.at/story/2000124585631/cybermobbing-faelle-nahmen-in-der-pandemie-zu>
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Pearson.
- Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung. (Hrsg.). (2012). *Lehrplan der Volksschule*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html
- Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung. (2021). <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/medien.html>
- Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort. (2018). *Digitales Kompetenzmodell für Österreich: DigiComp 2.0 AT*. <https://digi-komp.at>
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz. (2020a). *Das Bewegungsverhalten österreichischer Schülerinnen und Schüler: HBSC-Factsheet 05: Ergebnisse der HBSC-Studie 2018*. <https://www.sozialministerium.at/Themen/Gesundheit/Kinder--und-Jugendgesundheit/HBSC.html>
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz. (2020b). *Mediensucht*. <https://www.sozialministerium.at/Themen/Gesundheit/Drogen-und-Sucht/Verhaltenss%C3%BCchte/Medien-sucht.html>
- Burow, O.-A. (Hrsg.). (2019). *Schule digital - wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert*. Julius Beltz.
- Busch, C. (2008). Rechtsradikale im Web 2.0. In U. Dittler & M. Hoyer (Hrsg.), *Aufwachsen in virtuellen Medienwelten: Chancen und Gefahren digitaler Medien aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Perspektive* (S. 223–238). kopaed.

- Deutsche Ophthalmologische Gesellschaft. (2021, 20. September). *Leichter Anstieg der kindlichen Kurzsichtigkeit flacht nach dem Lockdown wieder ab* [Press release]. https://www.dog.org/wp-content/uploads/2021/02/PM-DOG-2021-Kurzsichtigkeit-und-Pandemie_September-2021_F.pdf
- Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet. (2015). *DIVSI U9-Studie: Kinder in der digitalen Welt*. <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2015/06/U9-Studie-DIVSI-web.pdf>
- Diergarten, A. K., Nieding, G. & Ohler, P. (2014). Beeinflussung von Kindern und Jugendlichen durch Werbung in den neuen Medien. In T. Porsch & S. Pieschl (Hrsg.), *Neue Medien und deren Schatten: Mediennutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz* (S. 103–131). Hogrefe.
- Dittler, U. & Hoyer, M. (Hrsg.). (2008). *Aufwachsen in virtuellen Medienwelten: Chancen und Gefahren digitaler Medien aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Perspektive*. kopaed.
- Dittler, U. & Hoyer, M. (Hrsg.). (2010). *Zwischen Kompetenzerwerb und Mediensucht: Chancen und Gefahren des Aufwachsens in digitalen Erlebniswelten aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Sicht*. kopaed.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016a). Datenerhebung. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage, S. 321–577). Springer.
- Döring, N. & Bortz, J. (Hrsg.). (2016b). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016c). Stichprobenziehung. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage, S. 291–319). Springer.
- Dräger, J. & Müller-Eiselt, R. (2019). Gestalten statt Verhindern: Die Chancen der digitalen Bildungsrevolution. In O.-A. Burow (Hrsg.), *Schule digital - wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert* (S. 82–86). Julius Beltz.
- Drossel, K. & Eickelmann, B. (2018). Die Rolle der Lehrerprofessionalisierung für die Implementierung neuer Technologien in den Unterricht – Eine Latent-Class-Analyse zur Identifikation von Lehrertypen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 31, 166–191. <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.06.04.X>

- Durand, D., Landmann, N., Piosczyk, H., Holz, J., Riemann, D., Voderholzer, U. & Nissen, C. (2012). Auswirkungen von Medienkonsum auf Schlaf bei Kindern und Jugendlichen. *Somnologie - Schlafforschung und Schlafmedizin*, 16, 2, 88–98. <https://doi.org/10.1007/s11818-012-0559-8>
- Ebel, C. (2017). Lernen mit digitalen Medien in der Schule - Erweiterung der didaktischen Möglichkeiten für individuelle Förderung. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Individuell fördern mit digitalen Medien: Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren* (2. Auflage, S. 12–18). Bertelsmann Stiftung.
- Education Group. (2020a). 7. OÖ. Kinder-Medien-Studie 2020: Das Medienverhalten der 3- bis 10-Jährigen. https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/KinderMedienStudie_Zusfassung_2020.pdf
- Education Group. (2020b). *Medienverhalten bei Kindern: aus dem Blickwinkel der Eltern*. Education Group GmbH. https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Charts_Eltern_2020.pdf
- Education Group. (2020c). *Medienverhalten bei Kindern: aus dem Blickwinkel der Kinder*. Education Group GmbH. https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Charts_Kinder_2020.pdf
- Education Group. (2021a). *Medienverhalten der Jugendlichen im Trend: Aus dem Blickwinkel der Jugendlichen*. Education Group GmbH. https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/ZR2660_Education_Group_Jugendliche_2021_Grafik.pdf
- Education Group. (2021b). *OÖ. Jugend-Medien-Studie: Das Medienverhalten der 11- bis 18-Jährigen*. Education Group GmbH. https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/JugendMedienStudie_Zusfassung_2021.pdf
- Eichenberg, C. & Auersperg, F. (2018). *Chancen und Risiken digitaler Medien für Kinder und Jugendliche: Ein Ratgeber für Eltern und Pädagogen*. Hogrefe.
- Ekman, P. (2014). *Gefühle lesen: Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren* (S. Kuhlmann-Krieg & M. Reiss, Übers.). Spektrum Akademischer Verlag.
- Elsner, B. & Pauen, S. (2018). Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit (0-2 Jahre). In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (8. Auflage, S. 163–189). Beltz.

- Falschlehner, G. (2014). *Die digitale Generation: Jugendliche lesen anders*. Ueberreuter.
- Filk, C. (2019). "Onlife"-Partizipation für alle: Plädoyer für eine inklusiv-digitale Bildung. In O.-A. Burow (Hrsg.), *Schule digital - wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert* (S. 61–81). Julius Beltz.
- Flora, C. (2019). Schaden Smartphones unseren Kindern? *Gehirn & Geist*, 02, 48–53.
- Fonds Gesundes Österreich. (2020). *Österreichische Bewegungsempfehlungen*. https://fgoe.org/sites/fgoe.org/files/2020-06/WB17_bewegungsempfehlungen_bfrei.pdf
- Forstner-Ebhart, A. (2016). Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. In H. Schwetz, R. Beer, I. Benischek & A. Forstner-Ebhart (Hrsg.), *Einführung in das quantitativ orientierte Forschen: und erste Analysen mit SPSS* (4. Auflage, S. 8–21). Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Françoise, A. & Kroger, J. (2007). Identitätsentwicklung: Ontogenesis of Identity. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie. Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 371–380). Hogrefe.
- Geiß, P. G. (2016). *Fachdidaktik Psychologie: Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe*. Haupt.
- Gels, D. & Nuxoll, F. (2017). *Eine ; Reise zu den "Digital Natives": Wegweiser für Lehrende und Eltern. Medienwelten*. Westermann.
- Götz, M. & Mendel, C. (2020). Kinder, Medien und COVID-19: Wie Kinder in 42 Ländern mit dem Lockdown in der Coronakrise 2020 umgehen. *Televizion*, 1.
- Graf, C. (2021). Gedanken zur digitalen Pflichtschule mit digitalen Endgeräten. *aps Gewerkschaft Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer*, 2021, 02, S. 16–21.
- Grewe, I. (2012). *Neue Medien: Gefahren und Chancen ; die Bedeutsamkeit von Medienkompetenz*. Diplomica.
- Habermann, K. (2020). *Eltern-Guide Digitalkultur: Alternativen zu Smartphone, Spielkonsole & Co*. Springer.
- Hannover, B. & Greve, W. (2018). Selbst und Persönlichkeit. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (8. Auflage, S. 559–577). Beltz.

- Hansen, J., Hanewinkel, R., Goecke, M. & Morgenstern, M. (2021). Prävention der exzessiven Mediennutzung im Kindes- und Jugendalter. *Monatsschrift Kinderheilkunde*. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s00112-021-01220-x.pdf>
- Hasel, V. F. (2019). *Der tanzende Direktor: Lernen in der besten Schule der Welt*. Kein & Aber.
- Hattie, J. (2018). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (W. Beywl & K. Zierer, Hg.) (4. Auflage). Schneider.
- Heinen, R. & Kerres, M. (2017). Individuelle Förderung mit digitalen Medien: Handlungsfelder für die systematische, lernförderliche Integration digitaler Medien in Schule und Unterricht. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Individuell fördern mit digitalen Medien: Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren* (2. Aufl., S. 95–161). Bertelsmann Stiftung.
- Hentrich, C. & Pachmajer, M. (2016). *d.quarks: Der Weg zum digitalen Unternehmen*. Murmann Publishers.
- Herzig, B., Klar, T.-M., Martin, A. & Meister, D. M. (2020). Editorial: Orientierungen in der digitalen Welt. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 39, i–vii. <https://doi.org/10.21240/mpaed/39/2020.12.12.X>
- Herzig, B. & Martin, A. (2020). Schulische Medienbildung im Spannungsfeld von Medienpädagogik und Fachdidaktik. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 37, 283–298. <https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.15.X>
- Hickethier, K. (2010). *Einführung in die Medienwissenschaft* (2. Auflage). J.B. Metzler.
- Höfflin, P. (2019). Die Qualitäten urbaner Räume und deren Bedeutung für die Entwicklung von Kindern. *Bundesverband für Wohnen und Stadtentwicklung*(1), 3–6. https://www.vhw.de/fileadmin/user_upload/08_publicationen/verbandszeitschrift/FWS/2019/1_2019/FWS_1_19_Hoefflin.pdf
- Holzwarth, P. (2018). Was machen Menschen mit mobilen Geräten, was machen mobile Geräte mit Menschen? Smartphones als Chance und Herausforderung. In H. Niesyto & H. Moser (Hrsg.), *Medienpädagogik interdisziplinär: Bd. 11. Medienkritik im digitalen Zeitalter* (S. 221–233). kopaed.

- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A. & Pruitt, J. (2020). *Covid-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung: Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Waxmann.
- Hübner, E. (2019). Entwicklungsorientierte Medienpädagogik im Zeitalter der verschwindenden Schrift. In P. Bleckmann & R. Lankau (Hrsg.), *Digitale Medien und Unterricht: Eine Kontroverse* (S. 38–52). Julius Beltz.
- Hugger, K.-U., Tillmann, A., Bader, J., Cwielong, I. & Kratzer, V. (2013). Kids Mobile Gaming: Mobiles Spielen bei Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 205–222.
- Irion, T., Ruber, C. & Schneider, M. (2018). Grundschulbildung in der digitalen Welt: Grundlagen und Herausforderungen. In S. Ladel, J. Knopf & A. Weinberger (Hrsg.), *Digitalisierung und Bildung* (S. 39–57). Springer VS.
- Junge, T. (2013). *Jugendmedienschutz und Medienerziehung im digitalen Zeitalter: Eine explorative Studie zur Rolle der Eltern. Medienbildung und Gesellschaft: Bd. 24*. Springer Fachmedien.
- Kimberger, P. (2020). Schulen in Zeiten der Pandemie. *Das Schulblatt*, 2, 3–6.
- Klinkhammer, J. & Salisch, M. von. (2015). *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklung und Folgen*. W. Kohlhammer.
- Knaus, T. (2018) [Me]nsh – Werkzeug – [I]nteraktion. Theoretisch-konzeptionelle Analysen zur «Digitalen Bildung» und zur Bedeutung der Medienpädagogik in der nächsten Gesellschaft. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 31, 1–35.
<https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.26.X>
- Knaus, T. & Bohnet, N. (2019). *Lernen mit Kopf, Herz und Handy*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.21243/MI-04-19-01>
- Kober, U. & Zorn, D. (2017). Die Herausforderung der Digitalisierung: Pädagogik vor Technik. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Individuell fördern mit digitalen Medien: Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren* (2. Auflage, S. 8–11). Bertelsmann Stiftung.
- Körper, C. (30. November 2020). Was Lehrerinnen und Lehrer bewegt. *ORF*.
<https://orf.at/stories/3191217/>
- Krause, C. (2021). Embodiment. Mathematik mit Gesten. *Spektrum der Wissenschaft Kompakt*, 23–34.

- Krebs, D. & Menold, N. (2019). Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 489–504).
- Krist, H., Kavšek, M. & Wilkening, F. (2018). Wahrnehmung und Motorik. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (8. Auflage, S. 373–393). Beltz.
- Krist, H. & Schwarzer, G. (2007). Entwicklung von Wahrnehmung und Aufmerksamkeit: Development of Perception and Attention. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie. Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 232–243). Hogrefe.
- Kunczik, M. (2008). Medien und Gewalt: Der aktuelle Forschungsstand. In U. Dittler & M. Hoyer (Hrsg.), *Aufwachsen in virtuellen Medienwelten: Chancen und Gefahren digitaler Medien aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Perspektive* (S. 163–185). kopaed.
- Kutscher, N. (2012). Medienbildung in der Kindheit. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 22, 1–16.
<https://doi.org/10.21240/mpaed/22/2013.10.08.X>
- Ladel, S. (2018). Sinnvolle Kombination virtueller und physischer Materialien. In S. Ladel, J. Knopf & A. Weinberger (Hrsg.), *Digitalisierung und Bildung* (S. 3–22). Springer VS.
- Leipner, I. (2019). Crossmediale Angriffe auf Kinder - die dunkle Seite des Marketings. In P. Bleckmann & R. Lankau (Hrsg.), *Digitale Medien und Unterricht: Eine Kontroverse* (S. 120–131). Julius Beltz.
- Lembke, G. & Leipner, I. (2016). *Die Lüge der digitalen Bildung: Warum unsere Kinder das Lernen verlernen* (2. Auflage). Redline.
- Lepold, M. & Ullmann, M. (2018). *Digitale Medien in der Kita: Alltagsintegrierte Medienbildung in der pädagogischen Praxis*. Herder.
- Lohaus, A. (2021). *Kindliche Kompetenzen: Was Eltern in den ersten Lebensjahren an ihrem Kind beobachten können*. Springer.
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2015). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (3. Auflage). Springer-Lehrbuch. Springer.
- Luerweg, F. (2021). Das digitale Klassenzimmer. *Gehirn & Geist*, 06, 28–35.
- Mahlodji, A. (2021). *Digitale Skills kann man nicht mit der Gießkanne verordnen*. <https://www.advantage.at/artikel/ali-mahlodji-digitale-skills-kann-man-nicht-mit-der-giesskanne-verordnen>

- Markowetz, A. (2015). *Digitaler Burnout: Warum unsere permanente Smartphone-Nutzung gefährlich ist*. Droemer.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Beltz.
- Mienert, M. & Pitcher, S. (2011). *Pädagogische Psychologie: Theorie und Praxis des lebenslangen Lernens. Basiswissen Psychologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien. <http://www.social-net.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-531-16945-3>
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92095-5>
- Mietzel, G. (2019). *Wege in die Entwicklungspsychologie* (5. Auflage). Beltz.
- Milzner, G. (2016). *Digitale Hysterie: Warum Computer unsere Kinder weder dumm noch krank machen*. Beltz; Preselect.media GmbH.
- Moser, H. (2010). *Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter* (5. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
- Nauroth, P., Bender, J., Rothmund, T. & Gollwitzer, M. (2014). Die "Killer-spiele"-Diskussion: Wie die Forschung zur Wirkung gewalthaltiger Bildschirmspiele in der Öffentlichkeit wahrgenommen wird. In T. Porsch & S. Pieschl (Hrsg.), *Neue Medien und deren Schatten: Medien-nutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz* (S. 81–100). Hogrefe.
- Nausner, E. (2013). Die schriftliche Befragung. In J. Reitinger, E. Nausner & A. Weinberger (Hrsg.), *Berichte aus der Pädagogik. Quantitative Forschung im pädagogischen Feld* (S. 141–188). Shaker.
- ORF. (2021, 7. Juni). *Coronavirus: Kurzsichtigkeit bei Kindern gestiegen*. <https://ooe.orf.at/stories/3107115/>
- Ortner, C., Kovacs, C. & Jadin, T. (2020). Kinder und Medien in der Covid-19-Krise. Österreich im internationalen Vergleich. *Medienimpulse*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.21243/MI-03-20-15>
- Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation. (2018). *Aktiv gegen Cyber-Mobbing: Vorbeugen - Erkennen - Handeln* (5. Auflage). Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation. <https://www.saferinternet.at/themen/cyber-mobbing/#c347>
- Ovadia, D. (2019). Im Bann der Gefühle. *Gehirn & Geist*, 04, 36–39.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (3. Auflage). *Klinische Kinderpsychologie*. Hogrefe. <http://elibrary.hogrefe.de/9783840927102>

- Pieschl, S. & Porsch, T. (2014). Cybermobbing - mehr als "Ärger im Internet". In T. Porsch & S. Pieschl (Hrsg.), *Neue Medien und deren Schatten: Mediennutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz* (S. 133–158). Hogrefe.
- Pohle, J. & Lenk, K. (Hrsg.). (2021). *Der Weg in die "Digitalisierung" der Gesellschaft: Was können wir aus der Geschichte der Informatik lernen?* Metropolis.
- Pollak, M., Kowarz, N. & Partheymüller, J. (2021). *Chronologie zur Corona-Krise in Österreich - Teil 5: Dritte Welle, regionale Lockdowns und Impffortschritt*. Vienna Center for Electoral Research. <https://viecer.univie.ac.at/corona-blog/corona-blog-beitraege/blog112/>
- Porsch, T. & Pieschl, S. (Hrsg.). (2014). *Neue Medien und deren Schatten: Mediennutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz*. Hogrefe. <http://elibrary.hogrefe.de/9783840924798/U1>
- Raab, G., Unger, A. & Unger, F. (2018). *Methoden der Marketing-Forschung: Grundlagen und Praxisbeispiele* (3. Auflage). Springer Gabler.
- Raschke, M. (2010). Identitätsentwicklung in virtuellen Bühnenräumen: Junge Menschen nutzen neue Medien. In U. Dittler & M. Hoyer (Hrsg.), *Zwischen Kompetenzerwerb und Mediensucht: Chancen und Gefahren des Aufwachsens in digitalen Erlebniswelten aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Sicht* (S. 47–60). kopaed.
- Rehbein, F. (2014). Computerspiel- und Internetabhängigkeit. In T. Porsch & S. Pieschl (Hrsg.), *Neue Medien und deren Schatten: Mediennutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz* (S. 219–244). Hogrefe.
- Renz-Polster, H. & Hüther, G. (2013). *Wie Kinder heute wachsen: Natur als Entwicklungsraum : ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Denken und Fühlen*. Beltz.
- Roth, G. & Strüber, N. (2018). *Wie das Gehirn die Seele macht* (2. Auflage). Klett-Cotta.
- Rothermich, K. (2020). Meinst du das wirklich? *Gehirn & Geist*, 10, 32–37.
- Rundfunk und Telekom Regulierungs-GmbH. (2018). *Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im VOD-Zeitalter*. https://www.saferinternet.net.at/fileadmin/redakteure/Footer/Studien/Studie_VOD-Zeitalter.pdf
- Safer Internet. (2018). *Mindestalter: Ab wann dürfen Kinder WhatsApp, Instagram & Co. nutzen?* <https://www.saferinternet.at/news-detail/mindestalter-ab-wann-duerfen-kinder-whatsapp-instagram-co-nutzen/>

- Safer Internet. (2020). *Medien in der Familie: Tipps für Eltern* (4. Auflage). https://www.saferinternet.at/fileadmin/categorized/Materialien/Medien_in_der_Familie.pdf
- Safer Internet. (2021). *Wie Sie gegen Hetze und Radikalismus im Internet vorgehen können*. <https://www.saferinternet.at/news-detail/wie-sie-gegen-hetze-und-radikalismus-im-internet-vorgehen-koennen/>
- Sander, U., Gross, F. von & Hugger, K.-U. (2008). *Handbuch Medienpädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schachl, H. (2020). *Neurowissenschaftlich fundierte Entwicklungspsychologie* [Unveröffentlichtes Skriptum]. Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, Linz.
- Schachl, H. (2021). *Das lernende Gehirn* [Unveröffentlichtes Skriptum]. Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, Linz.
- Schaumburg, H. (2017). Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. Medienpädagogische und -didaktische Perspektiven. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Individuell fördern mit digitalen Medien: Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren* (2. Auflage, S. 19–94). Bertelsmann Stiftung.
- Schaumburg, H. & Prasse, D. (2019). *Medien und Schule: Theorie - Forschung - Praxis. utb Schulpädagogik: Bd. 4447*. Julius Klinkhardt.
- Schermelleh-Engel, K. & Werner, C. S. (2012). Methoden der Reliabilitätsbestimmung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorien und Fragebogenkonstruktion* (2. Auflage, S. 119–141). Springer.
- Schick, H. (2012). *Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend: Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung und schulische Praxis*. Kohlhammer.
- Schmidt-Atzert, L. (1996). *Lehrbuch der Emotionspsychologie*. Kohlhammer.
- Schneider, W. & Berger, N. (2014). Gedächtnisentwicklung im Kindes- und Jugendalter. In L. Ahnert (Hrsg.), *Lehrbuch. Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 202–233). Springer VS. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-642-34805-1_8.pdf
- Schneider, W. & Hasselhorn, M. (2018). Frühe Kindheit (3-6 Jahre). In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (8. Auflage, S. 191–214). Beltz.
- Schneider, W. & Lindenberger, U. (2018). Gedächtnis. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (8. Auflage, S. 423–444). Beltz.

- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2018). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (11. Aufl.). De Gruyter Studium. De Gruyter Oldenbourg. http://www.degruyter.com/search?f_0=isbn&q_0=9783110577327&searchTitles=true
- Schöftner, T., Traxler, P. & Zuliani, B. (2020). Möglichkeiten und Grenzen der Digitalisierung im Bildungsbereich und der gegenwärtigen Herausforderung in Zeiten der Pandemie. *Medienimpulse*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.21243/MI-03-20-19>
- Schorb, B. (2014). Identität und Medien. In A. Tillmann, S. Fleischer & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Digitale Kultur und Kommunikation: Bd. 1. Handbuch Kinder und Medien* (S. 171–180). Springer VS.
- Schwetz, H., Beer, R., Benischek, I. & Forstner-Ebhart, A. (Hrsg.). (2016). *Einführung in das quantitativ orientierte Forschen: und erste Analysen mit SPSS* (4. Auflage). Facultas Verlags- und Buchhandels AG. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.24989/9783990307717>
- Seydel, O. (2019). Abschaffung der Schule? Pädagogische Konsequenzen der digitalen Revolution. In O.-A. Burow (Hrsg.), *Schule digital - wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert* (S. 129–138). Julius Beltz.
- Spanhel, D. (2018). Medienkritik aus pädagogischer Perspektive: Kritik der medialen Bedingungen des Aufwachsens unserer Kinder und Jugendlichen. In H. Niesyto & H. Moser (Hrsg.), *Medienpädagogik interdisziplinär: Bd. 11. Medienkritik im digitalen Zeitalter* (S. 109–123). kopaed.
- Spitzer, M. (2017). *Cyberkrank! Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit ruiniert*. Droemer.
- Spitzer, M. (2020a). *Digitales Unbehagen: Risiken, Nebenwirkungen und Gefahren der Digitalisierung*. mvgverlag.
- Spitzer, M. (2020b). *Die Smartphone-Epidemie: Gefahren für Gesundheit, Bildung und Gesellschaft* (3. Auflage). Klett-Cotta.
- Stajić, O. (2020). Frau Avatar statt Frau Fessa? *Der Standard*, 2020. <https://www.derstandard.at/story/2000117356265/frau-avatar-statt-frau-fessa>
- Stein, P. (2019). Forschungsdesigns für die quantitative Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 125–142).

- Straßegger-Einfalt, R. (2016). Die schriftliche Befragung. In H. Schwetz, R. Beer, I. Benischek & A. Forstner-Ebhart (Hrsg.), *Einführung in das quantitativ orientierte Forschen: und erste Analysen mit SPSS* (4. Auflage, S. 38–48). Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Süss, D., Lampert, C. & Trültzsch-Wijnen, C. W. (2018). *Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung* (3. Auflage). *Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft*. Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-19824-4>
- Suter, L., Külling, C., Zollinger, N. & Waller, G. (2021). *Digitales Leben von Kindern und Jugendlichen in Zeiten von Corona (Frühling 2020): Nationaler Bericht Schweiz*. https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/kidicoti/KiDiCoTi_National_Report_CH_2021.pdf
- Tengler, K., Schrammel, N. & Brandhofer, G. (2020). Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learning an österreichischen Schulen. *Medienimpulse*. Vorab-Onlinepublikation.
<https://doi.org/10.21243/MI-02-20-24>
- Verständig, D. (2020). Das Allgemeine der Bildung in der digitalen Welt. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 39, 1–12. <https://doi.org/10.21240/mpaed/39/2020.12.01.X>
- Volz-Schmidt, R. (2019). Warum die Partizipationsverweigerung des sozialen Sektors an Digitalisierungsprozessen zur Partizipationsverweigerung der digitalen Elterngeneration an sozialen Angeboten führen wird. In S. Skutta & J. Steinke et al. (Hrsg.), *Digitalisierung und Teilhabe. Mitmachen, mitdenken, mitgestalten*. (S. 209 - 222). Nomos.
- Wedding, S. (2020). *Das didaktische Prinzip der Digitalität: Ein allgemeindidaktischer Beitrag zum bildenden Unterricht mit und zu digitalen Medien*. Beltz Juventa.
- Wegener, C. (2016). *Aufwachsen mit Medien. Medienwissen kompakt*. Springer VS.
- Weinberger, A. (2013). Wissenschaftstheorie für Erziehungswissenschaftler/-innen. In J. Reitinger, E. Nausner & A. Weinberger (Hrsg.), *Berichte aus der Pädagogik. Quantitative Forschung im pädagogischen Feld* (S. 11–24). Shaker.
- Weinert, S. (2007). Spracherwerb: Language Acquisition. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie. Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 220–231). Hogrefe.

- Willemse, I., Suter, L., Waller, G., Huber, A.-L. & Süss, D. (2020). *James focus: Mediennutzung und Schlafqualität*. https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/james/james-focus/JAMESfocus_2015_Mediennutzung_und_Schlafqualit%C3%A4t.pdf
- Wölfling, K. (2010). Computerspielsucht: Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Sog der modernen Medien. In U. Dittler & M. Hoyer (Hrsg.), *Zwischen Kompetenzerwerb und Mediensucht: Chancen und Gefahren des Aufwachsens in digitalen Erlebniswelten aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Sicht* (S. 267–274). kopaed.
- Wölfling, K. (2014). Neurobiologische Sicht. In O. Bilke-Hentsch, K. Wölfling & A. Batra (Hrsg.), *Praxisbuch Verhaltenssucht: Symptomatik, Diagnostik und Therapie bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen* (S. 31–35). Thieme.
- Wölfling, K., Jo, C., Bengesser, I., Beutel, M. E. & Müller, K. W. (2013). *Computerspiel- und Internetsucht: Ein kognitiv-behaviorales Behandlungsmanual*. Kohlhammer. <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1766685>
- Zieher, M. (2019). Auf dem Weg in die digitale Zukunft der Schulen. In P. Bleckmann & R. Lankau (Hrsg.), *Digitale Medien und Unterricht: Eine Kontroverse* (S. 26–36). Julius Beltz.
- Zimmer, J., Bleckmann, P. & Pemberger, B. (2019). Technikfolgenabschätzung bei "Digitaler Bildung": Ein forschungsmethodischer Zugang für die Erhebung langfristiger Chancen und Risiken. In P. Bleckmann & R. Lankau (Hrsg.), *Digitale Medien und Unterricht: Eine Kontroverse* (S. 13–24). Julius Beltz.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Körperproportionen im Altersvergleich	20
Abbildung 2: Neuralinduktion	24
Abbildung 3: Unverzichtbare Geräte	37
Abbildung 4: Mediennutzungsdauer von bewegten Bildern	39
Abbildung 5: Kinderzeichnungen.....	54
Abbildung 6: Mediennutzungsverhalten und Schlaf.....	56
Abbildung 7: Darstellung des Untersuchungsplans.....	87
Abbildung 8: Geschlechterverteilung der Schüler/-innen.....	89
Abbildung 9: Altersverteilung der Schüler/-innen.....	89
Abbildung 10: Medienausstattung der Familien.....	95
Abbildung 11: Medienbesitz der Kinder.....	95
Abbildung 12: Besitz Handy/Smartphone (KFB).....	96
Abbildung 13: Besitz von Smartphone/Handy (Eltern-Kinder)	97
Abbildung 14: Medienzugang der Kinder (Computer/Laptop/Tablet).....	97
Abbildung 15: Internetzugang der Kinder	98
Abbildung 16: Tägliche Spieldauer am PC/Spielkonsole/Smartphone/Tablet	99
Abbildung 17: Vergleich Spieldauer Eltern/Kinder	100
Abbildung 18: Verwendung Handy/Smartphone.....	101
Abbildung 19: Verwendung Tablet.....	101
Abbildung 20: Verwendung Fernseher	102
Abbildung 21: Verwendung Computer/Laptop	102
Abbildung 22: Verwendung Toniebox	103
Abbildung 23: Verwendung Spielkonsole	103
Abbildung 24: Tägliche Nutzungsdauer bewegter Bilder	104
Abbildung 25: Zeitausmaß – Elterneinschätzung	105
Abbildung 26: Erlaubnis zur alleinigen Internetnutzung (Altersangaben)	106
Abbildung 27: Häufigkeit der eigenständigen Internetnutzung.....	107
Abbildung 28: Häufigkeit der gemeinsamen Internetnutzung.....	107
Abbildung 29: Tägliche Internetnutzung der Kinder.....	108
Abbildung 30: Nutzungsprofil in sozialen Medien.....	108

Abbildung 31: Kommunikation über Risiken bei der Internetnutzung	109
Abbildung 32: Verwendung von Lernprogrammen und Lern-Apps	110
Abbildung 33: Nutzungsintensität von Lernprogrammen/Lern-Apps.....	111
Abbildung 34: Beliebtheit von Lernprogrammen/Lern-Apps	112
Abbildung 35: Einfluss auf das Familienleben.....	113
Abbildung 36: Kommunikation über Umgang mit digitalen Medien	113
Abbildung 37: Kommunikation über Medienumgang.....	114
Abbildung 38: Kommunikation über Medieninhalte.....	115
Abbildung 39: Regeln für die Mediennutzung	115
Abbildung 40: Unverzichtbare Medien für Kinder	118
Abbildung 41: Bedeutung der Digitalisierung.....	119
Abbildung 42: Frühe Vorbereitung auf die Digitalisierung	120
Abbildung 43: Einsatz digitale Schulbücher	120
Abbildung 44: Chancen und positive Aspekte der Mediennutzung	121

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick der motorischen Fertigkeiten	22
Tabelle 2: Merkmale und Symptome der Internetsucht.....	66
Tabelle 3: Zusammensetzung der Stichprobe (Kinder)	90
Tabelle 4: Zusammensetzung der Stichprobe	90
Tabelle 5: Retest-Reliabilität.....	92
Tabelle 6: Kinderfragebogen (Urbanität-Mediennutzung)	116
Tabelle 7: Elternfragebogen (Urbanität Mediennutzung).....	117

Anhang

Einverständniserklärung

Einverständniserklärung

Liebe Eltern!

Mein Name ist Tina Johanna Mayrhofer und ich bin bereits seit 2017 als Volksschullehrerin tätig. Im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich derzeit mit dem Thema „Digitale Medien im Grundschulalter“. Dabei möchte ich untersuchen inwiefern sich das Mediennutzungsverhalten von Kindern im Alter zwischen 6-10 Jahren durch die aktuelle Covid-19 Pandemie verändert hat.

Die schriftliche Befragung wird in zwei Schritten durchgeführt. In der ersten Phase erhalten Sie als Erziehungsberechtigte einen Fragebogen. Im zweiten Schritt werden auch die Kinder im Unterricht, unter Anleitung der Klassenlehrerin/des Klassenlehrers, einen Fragebogen ausfüllen. Die Daten werden anonymisiert, vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Die Schulleitung sowie die Klassenlehrer/-innen haben ihr Einverständnis gegeben.

Bei Rückfragen oder Unklarheiten stehe ich gerne persönlich zur Verfügung:
tina.mayrhofer@ph-linz.at

Ich bitte Sie um Ihre Mithilfe und Ihre Unterstützung und freue mich, wenn Ihr Kind bei der Befragung teilnehmen darf. Vielen Dank!

Freundliche Grüße,
Tina Johanna Mayrhofer, MSc BEd

Diesen Abschnitt bitte in der Schule abgeben.



Ich bin damit einverstanden, dass mein/-e Sohn/Tochter _____, an der Befragung von Tina Johanna Mayrhofer zum Thema „Digitale Medien im Grundschulalter“ teilnehmen darf.

Bitte Zutreffendes ankreuzen:

JA NEIN

Datum: _____ Unterschrift: _____

Elternfragebogen

Mediennutzungsverhalten der Kinder

aus der Sicht der Eltern/Erziehungsberechtigten

Liebe Eltern!

Ich bitte Sie, mir im Rahmen meiner Masterarbeit bei der Beantwortung einiger Fragen zum Thema „Digitale Medien im Grundschulalter“ behilflich zu sein.

Der Fragebogen umfasst insgesamt 18 Fragen. Die Beantwortung dauert ca. 5 - 10 Minuten.

Bitte nehmen Sie sich Zeit und beantworten Sie die Fragen ehrlich und gewissenhaft.

DANKE für Ihre Bereitschaft und Mithilfe!

Tina Johanna Mayrhofer, MSc BEd

Bitte kreuzen Sie die zutreffenden Antworten an!

*Medien = Smartphone/Mobiltelefon, Internet, Fernseher, Computer/Laptop, Spielkonsolen, Tablet etc.

1. Welche dieser elektronischen Geräte bzw. Funktionen haben Sie zuhause?

- Fernseher
- Mobiltelefon/Smartphone
- Tablet
- Spielkonsolen (X-Box, Wii, Playstation etc.)
- Internetzugang
- Computer, Laptop
- Stereoanlage/CD-Player
- eBook Reader

2. Wie schätzen Sie den Einfluss der Medien auf Ihr Familienleben ein?

- sehr groß
- groß
- wenig
- gar nicht

3. Besprechen Sie mit Ihrem Kind den Umgang mit den unterschiedlichen Medien?

- ja, oft
- manchmal
- selten
- nein, nie

4. Wie oft besprechen Sie mit Ihrem Kind gesehene oder erlebte Medieninhalte?

- jeden Tag
- fast jeden Tag
- mehrmals pro Woche
- einmal pro Woche
- seltener
- nie

5. Wie bewerten Sie das Zeitausmaß, das Ihr Kind mit den unterschiedlichen Medien/ Aktivitäten verbringt?

	ZU VIEL ZEIT	GERADE RICHTIG	ZU WENIG ZEIT	weiß nicht
Fernsehen, Streamen, Clips und Kurzvideos im Internet ansehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computer-, Handy- bzw. Konsolenspiele spielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mobiltelefon/Smartphone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internet surfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computer allgemein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik hören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bücher lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toniebox, Hörspiele hören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Radio hören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Haben Sie mit Ihrem Kind Regeln bezüglich der Mediennutzung festgelegt?

- JA
 NEIN

7. Besitzt Ihr Kind ein eigenes Smartphone oder Mobiltelefon?

- JA
 NEIN

8. Wie oft spielt Ihr Kind zuhause Spiele am Computer/Mobiltelefon/Smartphone/Tablet und auf Spielkonsolen?

- jeden Tag
 fast jeden Tag
 mehrmals pro Woche
 einmal pro Woche
 seltener
 nie

9. Wie lange spielt Ihr Kind durchschnittlich Spiele am Computer/Mobiltelefon/ Smartphone/Tablet und auf Spielkonsolen pro Tag?

- bis zu 30 Minuten
 30 bis 60 Minuten
 1 bis 3 Stunden
 mehr als 3 Stunden
 spielt nur am Wochenende, in den Ferien
 spielt überhaupt nicht Computer

10. Wie viel Zeit pro Tag verbringt Ihr Kind vor dem Fernseher, nutzt Streaming-Dienste und schaut Clips im Internet? Achten Sie auf die 3 Antwortmöglichkeiten!

	Fernsehsender wie Prosieben, RTL, ORF, SuperRTL	Streaming-Dienste wie Netflix, Amazon	Kurzvideos und Clips im Internet wie Youtube
fast gar nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis zu einer halben Stunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eine halbe bis zu einer Stunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ein bis zwei Stunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zwei bis drei Stunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mehr als drei Stunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
keine Angabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Ab welchem Alter darf/durfte Ihr Kind das Internet alleine nutzen?

- jünger als 6 Jahre
- 6 Jahre
- 7 Jahre
- 8 Jahre
- 9 Jahre
- 10 Jahre
- älter als 10 Jahre

12. Wie oft nutzen Sie mit Ihrem Kind gemeinsam das Internet?

- oft
- manchmal
- selten
- nie

13. Wie oft nutzt Ihr Kind das Internet eigenständig?

- jeden Tag
- fast jeden Tag
- mehrmals pro Woche
- einmal pro Woche
- seltener
- nie

14. Wie oft nutzt Ihr Kind Lern-Apps oder Lernprogramme?

(z.B.: Anton App, Antolin)

- jeden Tag
- fast jeden Tag
- mehrmals pro Woche
- einmal pro Woche
- seltener

15. Wie wichtig ist der Einsatz von digitalen Schulbüchern für Sie?

- sehr wichtig
- wichtig
- weniger wichtig
- gar nicht wichtig

16. Wie schätzen Sie die Bedeutung der Digitalisierung für die heranwachsenden Kinder im Hinblick auf ihre Zukunft und ihren Beruf ein?

- sehr wichtig
- wichtig
- weniger wichtig
- gar nicht wichtig

17. Wie wichtig ist es für Sie, dass Ihr Kind schon früh auf die Digitalisierung und die damit verbundenen Veränderungen vorbereitet wird?

- sehr wichtig
- wichtig
- weniger wichtig
- gar nicht wichtig

18. Welche Chancen und positiven Aspekte sehen Sie in der Nutzung digitaler Medien?

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Die oben angeführten Fragestellungen lehnen sich an der 7. OÖ-Kinder-Medien-Studie 2020 der Education Group an und orientieren sich an dessen Kategorien.

Education Group. (2020). 7. OÖ. Kinder-Medien-Studie 2020. Medienverhalten bei Kindern aus dem Blickwinkel der Eltern. Education Group GmbH. Verfügbar:
https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Charts_Eltern_2020.pdf

Kinderfragebogen

Mediennutzungsverhalten der Kinder

aus der Sicht der Kinder

Persönliche Daten:

Geschlecht:

- Mädchen
 Bub

Wie alt bist du?

- 6 Jahre 7 Jahre 8 Jahre 9 Jahre 10 Jahre



Kreuze an, was auf dich zutrifft!

1. Welche dieser elektronischen Geräte besitzt du selbst?

- Fernseher
 Handy/Smartphone
 Tablet
 Spielkonsolen (X-Box, Wii, Playstation etc.)
 Computer, Laptop
 Stereoanlage/CD-Player
 eBook Reader
 Toniebox

2. Worauf könntest du am wenigsten verzichten? (Nenne 1)

- Fernseher
 Handy/Smartphone
 Tablet
 Spielkonsolen (X-Box, Wii, Playstation etc.)
 Computer, Laptop
 Stereoanlage/CD-Player
 eBook Reader
 Toniebox

3. Besitzt du ein eigenes Smartphone/Handy?

- JA NEIN

4. Steht dir ein Computer, Laptop oder Tablet zur Verfügung?

(zuhause, bei Freunden, in der Schule)

- JA NEIN

5. Steht dir das Internet zur Verfügung?

(zuhause, bei Freunden, in der Schule)

- JA NEIN

6. Wie lange spielst du täglich Spiele am Computer/Spielkonsole/Handy/Smartphone/Tablet?

- bis zu 30 Minuten
 30 bis 60 Minuten
 1 bis 3 Stunden
 mehr als 3 Stunden
 spiele nur am Wochenende, in den Ferien
 spiele selbst überhaupt nicht

7. Wie oft verwendest du die angegebenen elektronischen Geräte?

	jeden Tag	fast jeden Tag	mehrmals pro Woche	einmal pro Woche	monatlich	seltener
Fernseher	<input type="checkbox"/>					
Handy, Smartphone	<input type="checkbox"/>					
Tablet	<input type="checkbox"/>					
Spielkonsolen (X-Box, Wii, Playstation etc.)	<input type="checkbox"/>					
Tonibox	<input type="checkbox"/>					
Computer, Laptop	<input type="checkbox"/>					

8. Wie lange bist du täglich im Internet aktiv?

- bis zu 30 Minuten
- 30 bis 60 Minuten
- 1 bis 3 Stunden
- mehr als 3 Stunden
- surfe nur selten im Internet

9. Bist du in einem sozialen Netzwerk angemeldet?

(Facebook, Instagram, WhatsApp, Snapchat, TikTok)

- JA NEIN

10. Wie gerne nützt du Lernprogramme bzw. Lern-Apps? (z.B.: Anfolin, Anton App)

- sehr gerne
- gerne
- nicht so gerne
- gar nicht gerne

11. Wo verwendest du vorwiegend diese Lernprogramme oder Lern-Apps?

- zu Hause
- bei Freunden
- in der Schule
- anderes
- verwende nie Lernprogramme

12. Wie oft besprichst du mit deinen Eltern, Geschwistern, Großeltern, Lehrkräften oder Freunden den Umgang mit Computer/Smartphone/Handy etc.?

- regelmäßig
- manchmal
- kaum
- gar nicht

13. Wurden in der Schule bereits die Risiken und Gefahren bei der Internetnutzung besprochen?

- JA NEIN

Lehrerinformation

Mediennutzungsverhalten der Kinder

Information für Lehrpersonen

Liebe Lehrer/-innen!

Ganz zu Beginn möchte ich mich bei Ihnen für Ihre Mithilfe bedanken! Vielen Dank, dass Sie sich dazu bereit erklärt haben, mich bei meinem Forschungsvorhaben zu unterstützen.

Die schriftliche Befragung wird in zwei Schritten durchgeführt. Im ersten Schritt erhalten alle Schüler/-innen im Alter zwischen 6 bis 10 Jahren die Einverständniserklärung und den Fragebogen für die Eltern/Erziehungsberechtigten. Die Teilnahme ist freiwillig und alle Daten werden anonymisiert, vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben.

Ich bitte Sie, die ausgefüllten Einverständniserklärungen sowie die Fragebögen der Eltern/Erziehungsberechtigten bis spätestens Mittwoch, 16. Juni, einzusammeln.

Im zweiten Schritt werden auch die Kinder im Unterricht unter Ihrer Anleitung einen Fragebogen ausfüllen. Dies soll in der 41. Schulwoche zwischen Montag, 21. Juni - Freitag, 25. Juni stattfinden. Der Fragebogen umfasst 13 Fragen und die Durchführung nimmt in etwa 15 - 20 Minuten in Anspruch. Achten Sie darauf, dass möglichst viele Schüler/-innen Ihrer Klasse daran teilnehmen können. Wählen Sie den Unterrichtszeitpunkt so, dass mögliche Störfaktoren (Hunger, Müdigkeit, Erschöpfung) ausgeschlossen werden können. Die Durchführung der empirischen Untersuchung sollte daher, wenn möglich nicht in der ersten oder letzten Unterrichtseinheit stattfinden.

Liebe Grüße
Tina Mayrhofer

Instruktion zum Kinderfragebogen

Mediennutzungsverhalten der Kinder

Instruktion für Lehrpersonen

Schriftliche Befragung zum Thema Mediennutzungsverhalten von Kindern im Alter zwischen 6 bis 10 Jahren

Vorbereitung:

Aufstellen von Trennwänden (Sichtschutz)

Liebe Kinder!

Wir werden gemeinsam einen Fragebogen zum Thema Mediennutzung ausfüllen. Der Fragebogen umfasst insgesamt 13 Fragen und die Beantwortung dauert zirka 15 bis 20 Minuten. Die Antworten sind anonym und können nicht eingesehen werden. Beantworte die Fragen daher bitte ehrlich und genau.

Dazu brauchst du:

- ✓ einen Stift

Ich teile dir den Fragebogen aus und dann starten wir gemeinsam.

Wir beginnen zuerst bei den persönlichen Daten.

Kreuze an, was auf dich zutrifft!

- Bist du ein Mädchen oder ein Bub?
- Wie alt bist du?

Ich lese dir nun die Fragen und die Antwortmöglichkeiten vor.

Bitte kreuze das Kästchen, neben der auf dich zutreffenden Antwort an.

(Immer alle Antwortmöglichkeiten vorlesen! – siehe Lehrervorlage)

Versuche ehrlich und gewissenhaft zu antworten.

1. Welche dieser elektronischen Geräte besitzt du selbst?(Mehrfachnennungen möglich)
2. Worauf könntest du am wenigsten verzichten? (Nenne 1)
3. Besitzt du ein eigenes Smartphone/Handy?
4. Steht dir ein Computer, Laptop oder Tablet zur Verfügung?
(zuhause, bei Freunden, in der Schule)
5. Steht dir das Internet zur Verfügung?
(zuhause, bei Freunden, in der Schule)
6. Wie lange spielst du täglich Spiele am Computer/Spielkonsole/Handy/Smartphone/Tablet?
7. Wie oft verwendest du die angegebenen elektronischen Geräte?
8. Wie lange bist du täglich im Internet aktiv?
9. Bist du in einem sozialen Netzwerk angemeldet?
10. Wie gerne nützt du Lernprogramme bzw. Lern-Apps?
(z.B.: Antolin, Anton App)
11. Wo verwendest du vorwiegend diese Lernprogramme oder Lern-Apps?
12. Wie oft besprichst du mit deinen Eltern, Geschwistern, Großeltern, Lehrkräften oder Freunden den Umgang mit Computer/Smartphone/Handy etc.?
13. Wurden in der Schule bereits die Risiken und Gefahren bei der Internetnutzung besprochen?

Vielen Dank für deine Mithilfe!

Kodierleitfaden

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
K1: Zugang zu Informationen/Wissen/Bildung	Diese Kategorie hält fest, dass digitale Medien den Zugang zu Information, Wissen und Bildung erleichtern und verbessern.	<i>„Einen positiven Aspekt sehe ich im Recherchieren im Internet. Wenn man etwas nicht weiß oder keine Information hat, kann man jederzeit im Internet danach suchen und sich informieren.“ (EFB Nr. 514)</i>
K2: Steigerung der Motivation	Lern-Apps und Lernprogramme tragen dazu bei die Motivation der Schüler/-innen beim Lernen zu erhöhen.	<i>„Am sinnvollsten finde ich Lern-Apps, weil die Inhalte sehr abwechslungsreich sind und Kinder zum Lernen motiviert.“ (EFB Nr. 309)</i>
K3: Verbesserung der Kommunikation/sozialen Beziehungen	Die Kategorie beschreibt, dass digitale Medien die Kommunikation erleichtern und die Pflege/das Herstellen sozialer Kontakte vereinfachen.	<i>„In Zeiten der Pandemie ist aber der positivste Aspekt, dass man nicht ortsgebunden ist und trotzdem mit den anderen vernetzt ist und Kontakt halten kann.“ (EFB Nr. 473)</i>
K4: Förderung der Medienkompetenz	In dieser Kategorie wird festgehalten, dass der Einsatz digitaler Medien in der Primarstufe wichtig ist, um die Medienkompetenz der Schüler/-innen zu fördern.	<i>„Die Digitalisierung lässt sich nicht aufhalten, darum macht es Sinn seinem Kind einen verantwortungsvollen Umgang zu lernen.“ (EFB Nr. 327)</i>
K5: Zukunftsperspektive	Die Kategorie beschreibt, dass die Digitalisierung als Zukunftsperspektive gesehen wird, die nicht zu verhindern ist und bereits existiert.	<i>„Der Umgang mit dem Computer wird in der Berufswelt immer wichtiger und sollte gefördert werden.“ (EFB Nr. 227)</i>
K6: Vereinfachung von Prozessen	Der Einsatz digitaler Medien führt, dieser Kategorie zufolge, zu Vereinfachung und Verbesserung von Prozessen in der Arbeitswelt sowie auch im privaten Bereich.	<i>„Die digitalen Medien "richtig" eingesetzt erleichtern auch unseren Alltag in der Familie.“ (EFB Nr. 295)</i>

K7: Ökologischer Aspekt	Die Kategorie beschreibt, dass durch den Einsatz digitaler Medien die Umwelt geschont werden kann.	„Man spart Papier.“ (EFB Nr. 425)
K8: negative Konsequenzen	Diese Kategorie enthält negative Konsequenzen und negative Aspekte bei Verwendung digitaler Medien in der Primarstufe.	„Ich sehe Digitalisierung in der Volksschule problematisch. Langsamer Einstieg in die digitalisierte Welt ist ab der Mittelschule passend. In der Volksschule lauern zu viele Gefahren (Internet, ...). Zudem ist es unserer Meinung nach verlorene Zeit. Das geht auf Kosten von gemeinsamen Spielen, Bewegung im Garten, Naturerlebnissen. Die Folge davon sind gesundheitliche Risiken z. B. Übergewicht, ... Fazit: bis 10 Jahren sehe ich quasi keine positiven Aspekte und wirkliche Chancen!“ (EFB Nr. 270)
K9: sonstige Aspekte	Jene Aspekte, die explizit keiner anderen Kategorie zugeordnet werden konnten, werden hier zusammengefasst.	„Digitale Schulbücher heißt weniger schwere Schultasche.“ (EFB Nr. 358)

Häufigkeitstabellen

Haben Sie einen Fernseher zuhause?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	341	97,4%	97,4%	97,4%
Nein	9	2,6%	2,6%	100,0%
Gesamt	350	100,0%		

Haben Sie einen Handy zuhause?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	343	98,0%	98,0%	98,0%
Nein	7	2,0%	2,0%	100,0%
Gesamt	350	100,0%		

Haben Sie einen Tablet zuhause?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	262	74,9%	74,9%	74,9%
Nein	88	25,1%	25,1%	100,0%
Gesamt	350	100,0%		

Haben Sie eine Spielkonsole (X-Box, Wii, Playstation) zuhause?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	211	60,3%	60,3%	60,3%
Nein	139	39,7%	39,7%	100,0%
Gesamt	350	100,0%		

Haben Sie einen Internetzugang zuhause?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	329	94,0%	94,0%	94,0%
Nein	21	6,0%	6,0%	100,0%
Gesamt	350	100,0%		

Haben Sie einen Computer/ Laptop zuhause?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	329	94,0%	94,0%	94,0%
Nein	21	6,0%	6,0%	100,0%
Gesamt	350	100,0%		

Haben Sie eine Stereoanlage zuhause?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	286	81,7%	81,7%	81,7%
Nein	64	18,3%	18,3%	100,0%
Gesamt	350	100,0%		

Haben Sie einen eBook Reader zuhause?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	87	24,9%	24,9%
	Nein	263	75,1%	100,0%
Gesamt		350	100,0%	

Wie schätzen Sie den Einfluss der Medien auf Ihr Familienleben ein?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr groß	23	6,6%	6,6%
	groß	175	50,0%	56,6%
	wenig	140	40,0%	96,6%
	gar nicht	6	1,7%	98,3%
	keine Angabe	6	1,7%	100,0%
Gesamt		350	100,0%	

Besprechen Sie mit Ihrem Kind den Umgang mit den unterschiedlichen Medien

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja, oft	162	46,3%	46,3%
	manchmal	142	40,6%	86,9%
	selten	42	12,0%	98,9%
	nein, nie	4	1,1%	100,0%
Gesamt		350	100,0%	

Wie oft besprechen Sie mit Ihrem Kind gesehene oder erlebte Medieninhalte?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	jeden Tag	18	5,1%	5,1%
	fast jeden Tag	53	15,1%	20,3%
	mehrmals pro Woche	135	38,6%	58,9%
	einmal pro Woche	63	18,0%	76,9%
	seltener	69	19,7%	96,6%
	nie	9	2,6%	99,1%
	keine Angabe	3	,9%	100,0%
Gesamt		350	100,0%	

Wie bewerten Sie das Zeitausmaß, das Ihr Kind mit dem Fernsehen verbringt?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	zu viel Zeit	78	22,3%	22,3%
	gerade richtig	244	69,7%	92,0%
	zu wenig Zeit	14	4,0%	96,0%
	weiß nicht	6	1,7%	97,7%
	keine Angabe	8	2,3%	100,0%
Gesamt		350	100,0%	

Wie bewerten Sie das Zeitausmaß, das Ihr Kind mit Computerspielen verbringt?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	zu viel Zeit	42	12,0%	12,0%
	gerade richtig	205	58,6%	58,6%
	zu wenig Zeit	49	14,0%	14,0%
	weiß nicht	16	4,6%	4,6%
	keine Angabe	38	10,9%	10,9%
Gesamt	350	100,0%		100,0%

Wie bewerten Sie das Zeitausmaß, das Ihr Kind mit dem Handy verbringt?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	zu viel Zeit	22	6,3%	6,3%
	gerade richtig	163	46,6%	46,6%
	zu wenig Zeit	58	16,6%	16,6%
	weiß nicht	35	10,0%	10,0%
	keine Angabe	72	20,6%	20,6%
Gesamt	350	100,0%		100,0%

Wie bewerten Sie das Zeitausmaß, das Ihr Kind im Internet verbringt?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	zu viel Zeit	14	4,0%	4,0%
	gerade richtig	164	46,9%	46,9%
	zu wenig Zeit	71	20,3%	20,3%
	weiß nicht	35	10,0%	10,0%
	keine Angabe	66	18,9%	18,9%
Gesamt	350	100,0%		100,0%

Wie bewerten Sie das Zeitausmaß, das Ihr Kind mit dem Computer allgemein verbringt?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	zu viel Zeit	7	2,0%	2,0%
	gerade richtig	158	45,1%	45,1%
	zu wenig Zeit	79	22,6%	22,6%
	weiß nicht	36	10,3%	10,3%
	keine Angabe	70	20,0%	20,0%
Gesamt	350	100,0%		100,0%

Wie bewerten Sie das Zeitausmaß, das Ihr Kind mit Musik hören verbringt?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	zu viel Zeit	4	1,1%	1,1%
	gerade richtig	237	67,7%	67,7%
	zu wenig Zeit	77	22,0%	22,0%
	weiß nicht	7	2,0%	2,0%
	keine Angabe	25	7,1%	7,1%
Gesamt	350	100,0%		100,0%

Wie bewerten Sie das Zeitausmaß, das Ihr Kind mit Büchern lesen verbringt?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	zu viel Zeit	11	3,1%	3,1%
	gerade richtig	205	58,6%	58,6%
	zu wenig Zeit	109	31,1%	31,1%
	weiß nicht	6	1,7%	1,7%
	keine Angabe	19	5,4%	5,4%
Gesamt	350	100,0%		100,0%

Wie bewerten Sie das Zeitausmaß, das Ihr Kind mit Hörspielen/ Toniebox verbringt?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig zu viel Zeit	7	2,0%	2,0%	2,0%
gerade richtig	135	38,6%	38,6%	40,6%
zu wenig Zeit	116	33,1%	33,1%	73,7%
weiß nicht	43	12,3%	12,3%	86,0%
keine Angabe	49	14,0%	14,0%	100,0%
Gesamt	350	100,0%		

Wie bewerten Sie das Zeitausmaß, das Ihr Kind mit Radio hören verbringt?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig zu viel Zeit	5	1,4%	1,4%	1,4%
gerade richtig	188	53,7%	53,7%	55,1%
zu wenig Zeit	87	24,9%	24,9%	80,0%
weiß nicht	31	8,9%	8,9%	88,9%
keine Angabe	39	11,1%	11,1%	100,0%
Gesamt	350	100,0%		

Haben Sie mit Ihrem Kind Regeln bezüglich der Mediennutzung festgelegt?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Nein	44	12,6%	12,6%	12,6%
Ja	302	86,3%	86,3%	98,9%
2	1	,3%	,3%	99,1%
keine Angabe	3	,9%	,9%	100,0%
Gesamt	350	100,0%		

Besitzt Ihr Kind ein eigenes Smartphone oder Mobiltelefon?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Nein	272	77,7%	77,7%	77,7%
Ja	77	22,0%	22,0%	99,7%
keine Angabe	1	,3%	,3%	100,0%
Gesamt	350	100,0%		

Wie oft spielt Ihr Kind zuhause Spiele am Computer/Mobiltelefon/Smartphone/Tablet und auf Spielkonsolen?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig jeden Tag	36	10,3%	10,3%	10,3%
fast jeden Tag	82	23,4%	23,4%	33,7%
mehrmals pro Woche	96	27,4%	27,4%	61,1%
einmal pro Woche	43	12,3%	12,3%	73,4%
seltener	56	16,0%	16,0%	89,4%
nie	36	10,3%	10,3%	99,7%
keine Angabe	1	,3%	,3%	100,0%
Gesamt	350	100,0%		

Wie lange spielt Ihr Kind durchschnittlich Spiele am Computer/Mobiltelefon/ Smartphone/Tablet und auf Spielkonsolen pro Tag?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig bis zu 30 Minuten	69	19,7%	19,7%	19,7%
30 - 60 Minuten	119	34,0%	34,0%	53,7%
1 - 3 Stunden	32	9,1%	9,1%	62,9%
mehr als 3 Stunden	3	,9%	,9%	63,7%
spielt nur am Wochenende, Ferien	59	16,9%	16,9%	80,6%
spielt überhaupt nicht Computer	62	17,7%	17,7%	98,3%
keine Angabe	6	1,7%	1,7%	100,0%
Gesamt	350	100,0%		

Wie viel Zeit pro Tag verbringt Ihr Kind vor dem Fernseher?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig fast gar nicht	121	34,6%	34,6%	34,6%
bis zu einer halben Stunde	33	9,4%	9,4%	44,0%
0,5 - 1 Stunde	99	28,3%	28,3%	72,3%
1 - 2 Stunde	40	11,4%	11,4%	83,7%
2 - 3 Stunden	8	2,3%	2,3%	86,0%
keine Angabe	49	14,0%	14,0%	100,0%
Gesamt	350	100,0%		

Wie viel Zeit pro Tag verbringt Ihr Kind mit Streaming-Diensten?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig fast gar nicht	137	39,1%	39,1%	39,1%
bis zu einer halben Stunde	41	11,7%	11,7%	50,9%
0,5 - 1 Stunde	74	21,1%	21,1%	72,0%
1 - 2 Stunde	30	8,6%	8,6%	80,6%
mehr als 3 Stunden	1	,3%	,3%	80,9%
keine Angabe	67	19,1%	19,1%	100,0%
Gesamt	350	100,0%		

Wie viel Zeit pro Tag verbringt Ihr Kind mit schauen von Clips im Internet?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig fast gar nicht	126	36,0%	36,0%	36,0%
bis zu einer halben Stunde	68	19,4%	19,4%	55,4%
0,5 - 1 Stunde	79	22,6%	22,6%	78,0%
1 - 2 Stunde	24	6,9%	6,9%	84,9%
2 - 3 Stunden	2	,6%	,6%	85,4%
mehr als 3 Stunden	2	,6%	,6%	86,0%
keine Angabe	49	14,0%	14,0%	100,0%
Gesamt	350	100,0%		

Ab welchem Alter darf/durfte Ihr Kind das Internet alleine nutzen?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig jünger als 6 Jahre	12	3,4%	3,4%	3,4%
6 Jahre	40	11,4%	11,4%	14,9%
7 Jahre	34	9,7%	9,7%	24,6%
8 Jahre	53	15,1%	15,1%	39,7%
9 Jahre	54	15,4%	15,4%	55,1%
10 Jahre	38	10,9%	10,9%	66,0%
älter als 10 Jahre	77	22,0%	22,0%	88,0%
keine Angabe	42	12,0%	12,0%	100,0%
Gesamt	350	100,0%		

Wie oft nutzen Sie mit Ihrem Kind gemeinsam das Internet?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig oft	30	8,6%	8,6%	8,6%
manchmal	161	46,0%	46,0%	54,6%
selten	134	38,3%	38,3%	92,9%
nie	16	4,6%	4,6%	97,4%
keine Angabe	9	2,6%	2,6%	100,0%
Gesamt	350	100,0%		

Wie oft nutzt Ihr Kind das Internet eigenständig?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig jeden Tag	25	7,1%	7,1%	7,1%
fast jeden Tag	51	14,6%	14,6%	21,7%
mehrmals pro Woche	74	21,1%	21,1%	42,9%
einmal pro Woche	35	10,0%	10,0%	52,9%
seltener	60	17,1%	17,1%	70,0%
nie	96	27,4%	27,4%	97,4%
keine Angabe	9	2,6%	2,6%	100,0%
Gesamt	350	100,0%		

Wie oft nutzt Ihr Kind Lern-Apps oder Lernprogramme?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	jeden Tag	7	2,0%	2,0%
	fast jeden Tag	28	8,0%	8,0%
	mehrmals pro Woche	101	28,9%	28,9%
	einmal pro Woche	84	24,0%	24,0%
	seltener	124	35,4%	35,4%
	keine Angabe	6	1,7%	1,7%
Gesamt		350	100,0%	100,0%

Wie wichtig ist der Einsatz von digitalen Schulbüchern für Sie?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr wichtig	18	5,1%	5,1%
	wichtig	75	21,4%	21,4%
	weniger wichtig	174	49,7%	49,7%
	gar nicht wichtig	79	22,6%	22,6%
	keine Angabe	4	1,1%	1,1%
Gesamt		350	100,0%	100,0%

Wie schätzen Sie die Bedeutung der Digitalisierung für die heranwachsenden Kinder im Hinblick auf ihre Zukunft und ihren Beruf ein?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr wichtig	99	28,3%	28,3%
	wichtig	198	56,6%	56,6%
	weniger wichtig	43	12,3%	12,3%
	gar nicht wichtig	6	1,7%	1,7%
	keine Angabe	4	1,1%	1,1%
Gesamt		350	100,0%	100,0%

Wie wichtig ist es für Sie, dass Ihr Kind schon früh auf die Digitalisierung und die damit verbundenen Veränderungen vorbereitet wird?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr wichtig	49	14,0%	14,0%
	wichtig	165	47,1%	47,1%
	weniger wichtig	112	32,0%	32,0%
	gar nicht wichtig	21	6,0%	6,0%
	keine Angabe	3	,9%	,9%
Gesamt		350	100,0%	100,0%

Wohnen Sie am Land oder in einer Kleinstadt?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Land	189	54,0%	54,0%
	Stadt	161	46,0%	46,0%
Gesamt		350	100,0%	100,0%

Geschlecht

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Mädchen	197	56,0%	56,0%	56,0%
Bub	155	44,0%	44,0%	100,0%
Gesamt	352	100,0%		

Alter der Kinder

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 6	17	4,8%	4,8%	4,8%
7	79	22,4%	22,4%	27,3%
8	84	23,9%	23,9%	51,1%
9	91	25,9%	25,9%	77,0%
10	81	23,0%	23,0%	100,0%
Gesamt	352	100,0%		

Besitz du selbst einen Fernseher?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	89	25,3%	25,3%	25,3%
Nein	263	74,7%	74,7%	100,0%
Gesamt	352	100,0%		

Besitz du selbst ein Smartphone/ Handy?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	140	39,8%	39,8%	39,8%
Nein	212	60,2%	60,2%	100,0%
Gesamt	352	100,0%		

Besitz du selbst ein Tablet?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	159	45,2%	45,2%	45,2%
Nein	193	54,8%	54,8%	100,0%
Gesamt	352	100,0%		

Besitz du selbst eine Spielekonsole (X-Box, Wii, Playstation etc.)?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	142	40,3%	40,3%	40,3%
Nein	210	59,7%	59,7%	100,0%
Gesamt	352	100,0%		

Besitz du selbst einen Computer/ Laptop?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	82	23,3%	23,3%	23,3%
Nein	270	76,7%	76,7%	100,0%
Gesamt	352	100,0%		

Besitz du selbst eine Stereoanlage/ CD-Player?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	209	59,4%	59,4%	59,4%
Nein	143	40,6%	40,6%	100,0%
Gesamt	352	100,0%		

Besitz du selbst ein eBook Reader?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	13	3,7%	3,7%	3,7%
Nein	339	96,3%	96,3%	100,0%
Gesamt	352	100,0%		

Besitz du selbst eine Toniebox?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	58	16,5%	16,5%	16,5%
Nein	294	83,5%	83,5%	100,0%
Gesamt	352	100,0%		

Worauf könntest du am wenigsten verzichten

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Fernseher	87	24,7%	24,7%	24,7%
Handy/Smartphone	92	26,1%	26,1%	50,9%
Tablet	61	17,3%	17,3%	68,2%
Spielkonsolen (X-Box, Wii, Playstation etc.)	33	9,4%	9,4%	77,6%
Computer, Laptop	21	6,0%	6,0%	83,5%
Stereoanlage/CD-Player	23	6,5%	6,5%	90,1%
eBook Reader	3	,9%	,9%	90,9%
Toniebox	21	6,0%	6,0%	96,9%
keine Angabe	11	3,1%	3,1%	100,0%
Gesamt	352	100,0%		

Besitz du ein eigenes Smartphone

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	222	63,1%	63,1%	63,1%
Nein	127	36,1%	36,1%	99,1%
keine Angabe	3	,9%	,9%	100,0%
Gesamt	352	100,0%		

Steht dir ein Computer, Laptop oder Tablet zur Verfügung?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	29	8,2%	8,2%	8,2%
Nein	318	90,3%	90,3%	98,6%
keine Angabe	5	1,4%	1,4%	100,0%
Gesamt	352	100,0%		

Steht dir das Internet zur Verfügung?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	29	8,2%	8,2%	8,2%
Nein	311	88,4%	88,4%	96,6%
keine Angabe	12	3,4%	3,4%	100,0%
Gesamt	352	100,0%		

Wie lange spielst du täglich Spiele?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig bis zu 30 Minuten	75	21,3%	21,3%	21,3%
30 bis 60 Minuten	106	30,1%	30,1%	51,4%
1 bis 3 Stunden	48	13,6%	13,6%	65,1%
mehr als 3 Stunden	21	6,0%	6,0%	71,0%
spiele nur am Wochenende, in den Ferien	63	17,9%	17,9%	88,9%
spiele selbst überhaupt nicht	34	9,7%	9,7%	98,6%
keine Angabe	5	1,4%	1,4%	100,0%
Gesamt	352	100,0%		

Wie oft verwendest du deinen Fernseher?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
Gültig	jeden Tag	30	8,5%	8,5%	8,5%
	fast jeden Tag	36	10,2%	10,2%	18,8%
	mehrmals pro Woche	6	1,7%	1,7%	20,5%
	einmal pro Woche	10	2,8%	2,8%	23,3%
	monatlich	2	,6%	,6%	23,9%
	seltener	5	1,4%	1,4%	25,3%
	besitze keinen eigenen Fernseher	263	74,7%	74,7%	100,0%
Gesamt		352	100,0%		

Wie oft verwendest du dein Handy?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
Gültig	jeden Tag	65	18,5%	18,5%	18,5%
	fast jeden Tag	59	16,8%	16,8%	35,2%
	mehrmals pro Woche	15	4,3%	4,3%	39,5%
	einmal pro Woche	19	5,4%	5,4%	44,9%
	monatlich	5	1,4%	1,4%	46,3%
	seltener	14	4,0%	4,0%	50,3%
	besitze keinen eigenen Smartphone/ Handy	175	49,7%	49,7%	100,0%
Gesamt		352	100,0%		

Wie oft verwendest du dein Tablet?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
Gültig	jeden Tag	41	11,6%	11,6%	11,6%
	fast jeden Tag	38	10,8%	10,8%	22,4%
	mehrmals pro Woche	15	4,3%	4,3%	26,7%
	einmal pro Woche	14	4,0%	4,0%	30,7%
	monatlich	12	3,4%	3,4%	34,1%
	seltener	38	10,8%	10,8%	44,9%
	besitze keinen eigenes Tablet	194	55,1%	55,1%	100,0%
Gesamt		352	100,0%		

Wie oft verwendest du deine Spielkonsole?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
Gültig	jeden Tag	22	6,3%	6,3%	6,3%
	fast jeden Tag	23	6,5%	6,5%	12,8%
	mehrmals pro Woche	27	7,7%	7,7%	20,5%
	einmal pro Woche	23	6,5%	6,5%	27,0%
	monatlich	21	6,0%	6,0%	33,0%
	seltener	25	7,1%	7,1%	40,1%
	besitze keinen eigene Spielkonsole	211	59,9%	59,9%	100,0%
Gesamt		352	100,0%		

Wie oft verwendest du deine Toniebox?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
Gültig	jeden Tag	21	6,0%	6,0%	6,0%
	fast jeden Tag	10	2,8%	2,8%	8,8%
	mehrmals pro Woche	4	1,1%	1,1%	9,9%
	einmal pro Woche	4	1,1%	1,1%	11,1%
	monatlich	7	2,0%	2,0%	13,1%
	seltener	10	2,8%	2,8%	15,9%
	besitze keinen eigene Toniebox	296	84,1%	84,1%	100,0%
Gesamt		352	100,0%		

Wie oft verwendest du deinen Computer?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
Gültig	jeden Tag	11	3,1%	3,1%	3,1%
	fast jeden Tag	16	4,5%	4,5%	7,7%
	mehrmals pro Woche	14	4,0%	4,0%	11,6%
	einmal pro Woche	10	2,8%	2,8%	14,5%
	monatlich	11	3,1%	3,1%	17,6%
	seltener	16	4,5%	4,5%	22,2%
	besitze keinen eigenen Computer/ Laptop	274	77,8%	77,8%	100,0%
Gesamt		352	100,0%		

Wie lange bist du täglich im Internet aktiv?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig bis zu 30 Minuten	84	23,9%	23,9%	23,9%
30 bis 60 Minuten	72	20,5%	20,5%	44,3%
1 bis 3 Stunden	46	13,1%	13,1%	57,4%
mehr als 3 Stunden	20	5,7%	5,7%	63,1%
surfe nur selten im Internet	123	34,9%	34,9%	98,0%
keine Angabe	7	2,0%	2,0%	100,0%
Gesamt	352	100,0%		

Bist du in einem sozialen Netzwerk angemeldet?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	247	70,2%	70,2%	70,2%
Nein	103	29,3%	29,3%	99,4%
keine Angabe	2	,6%	,6%	100,0%
Gesamt	352	100,0%		

Wie gerne nützt du Lernprogramme?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig sehr gerne	97	27,6%	27,6%	27,6%
gerne	128	36,4%	36,4%	63,9%
nicht so gerne	83	23,6%	23,6%	87,5%
gar nicht gerne	41	11,6%	11,6%	99,1%
keine Angabe	3	,9%	,9%	100,0%
Gesamt	352	100,0%		

Wo verwendest du diese vorwiegend Lernprogramme?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig zu Hause	246	69,9%	69,9%	69,9%
bei Freunden	7	2,0%	2,0%	71,9%
in der Schule	68	19,3%	19,3%	91,2%
anderes	3	,9%	,9%	92,0%
verwende nie Lernprogramme	28	8,0%	8,0%	100,0%
Gesamt	352	100,0%		

Wie oft besprichst du mit deinen Eltern den Umgang

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig regelmäßig	57	16,2%	16,2%	16,2%
manchmal	155	44,0%	44,0%	60,2%
kaum	69	19,6%	19,6%	79,8%
gar nicht	67	19,0%	19,0%	98,9%
keine Angabe	4	1,1%	1,1%	100,0%
Gesamt	352	100,0%		

Wurden in der Schule bereits die Risiken und Gefahren bei der Internetnutzung besprochen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	167	47,4%	47,4%	47,4%
Nein	181	51,4%	51,4%	98,9%
keine Angabe	4	1,1%	1,1%	100,0%
Gesamt	352	100,0%		

Wohnst du am Land oder in einer Kleinstadt?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Land	185	52,6%	52,6%	52,6%
Stadt	167	47,4%	47,4%	100,0%
Gesamt	352	100,0%		

Daten und Berechnungen aus PSPP

Zusammenfassung

	Fälle					
	Gültig		Fehlende Werte		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Wohnst du am Land oder in einer Kleinstadt? × Wie oft verwendest du deinen Fernseher?	352	100,0%	0	,0%	352	100,0%
Wohnst du am Land oder in einer Kleinstadt? × Wie oft verwendest du dein Handy?	352	100,0%	0	,0%	352	100,0%
Wohnst du am Land oder in einer Kleinstadt? × Wie oft verwendest du dein Tablet?	352	100,0%	0	,0%	352	100,0%
Wohnst du am Land oder in einer Kleinstadt? × Wie oft verwendest du deine Spielkonsole?	352	100,0%	0	,0%	352	100,0%
Wohnst du am Land oder in einer Kleinstadt? × Wie oft verwendest du deine Toniebox?	352	100,0%	0	,0%	352	100,0%
Wohnst du am Land oder in einer Kleinstadt? × Wie oft verwendest du deinen Computer?	352	100,0%	0	,0%	352	100,0%
Wohnst du am Land oder in einer Kleinstadt? × Wie lange bist du täglich im Internet aktiv?	352	100,0%	0	,0%	352	100,0%
Wohnst du am Land oder in einer Kleinstadt? × Wie lange spielst du täglich Spiele?	352	100,0%	0	,0%	352	100,0%

Wohnst du am Land oder in einer Kleinstadt? × Wie oft verwendest du deinen Fernseher?

			Wie oft verwendest du deinen Fernseher?						Gesamt	
			jeden Tag	fast jeden Tag	mehrmals pro Woche	einmal pro Woche	monatlich	seltener		besitze keinen eigenen Fernseher
Wohnst du am Land oder in einer Kleinstadt?	Land	Beobachtete Häufigkeit	12	14	5	3	2	4	145	185
		Zeile %	6,5%	7,6%	2,7%	1,6%	1,1%	2,2%	78,4%	
		Spalte %	40,0%	38,9%	83,3%	30,0%	100,0%	80,0%	55,1%	
		Gesamt %	3,4%	4,0%	1,4%	,9%	,6%	1,1%	41,2%	52,6%
	Stadt	Beobachtete Häufigkeit	18	22	1	7	0	1	118	167
	Zeile %	10,8%	13,2%	,6%	4,2%	,0%	,6%	70,7%	100,0%	
	Spalte %	60,0%	61,1%	16,7%	70,0%	,0%	20,0%	44,9%	47,4%	
	Gesamt %	5,1%	6,3%	,3%	2,0%	,0%	,3%	33,5%	47,4%	
Gesamt	Beobachtete Häufigkeit	30	36	6	10	2	5	263	352	
	Zeile %	8,5%	10,2%	1,7%	2,8%	,6%	1,4%	74,7%	100,0%	
	Spalte %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Gesamt %	8,5%	10,2%	1,7%	2,8%	,6%	1,4%	74,7%	100,0%	

Chi-Quadrat Tests

	Wert	df	Asymptotische Sig. (2-seitig)
Pearson Chi-Quadrat	12,93	6	,044
Likelihood-Quotient	14,11	6	,028
Zusammenhangstest linear-mit-linear	4,04	1	,044
N der gültigen Fälle	352		

Symmetrische Zusammenhangsmaße

		Wert
Nominal zu Nominal	Phi	,19
	Cramer's V	,19
	Kontingenz Koeffizient	,19
N der gültigen Fälle		352

Wohnst du am Land oder in einer Kleinstadt? × Wie oft verwendest du dein Handy?

			Wie oft verwendest du dein Handy?						Gesamt	
			jeden Tag	fast jeden Tag	mehrmals pro Woche	einmal pro Woche	monatlich	seltener		besitze keines eigenes Smartphone/ Handy
Wohnst du am Land oder in einer Kleinstadt?	Land	Beobachtete Häufigkeit	27	25	9	7	2	9	106	185
		Zeile %	14,6%	13,5%	4,9%	3,8%	1,1%	4,9%	57,3%	
		Spalte %	41,5%	42,4%	60,0%	36,8%	40,0%	64,3%	60,6%	
		Gesamt %	7,7%	7,1%	2,6%	2,0%	,6%	2,6%	30,1%	52,6%
	Stadt	Beobachtete Häufigkeit	38	34	6	12	3	5	69	167
	Zeile %	22,8%	20,4%	3,6%	7,2%	1,8%	3,0%	41,3%	100,0%	
	Spalte %	58,5%	57,6%	40,0%	63,2%	60,0%	35,7%	39,4%	47,4%	
	Gesamt %	10,8%	9,7%	1,7%	3,4%	,9%	1,4%	19,6%	47,4%	
Gesamt	Beobachtete Häufigkeit	65	59	15	19	5	14	175	352	
	Zeile %	18,5%	16,8%	4,3%	5,4%	1,4%	4,0%	49,7%	100,0%	
	Spalte %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Gesamt %	18,5%	16,8%	4,3%	5,4%	1,4%	4,0%	49,7%	100,0%	

Chi-Quadrat Tests

	Wert	df	Asymptotische Sig. (2-seitig)
Pearson Chi-Quadrat	13,43	6	,037
Likelihood-Quotient	13,51	6	,036
Zusammenhangstest linear-mit-linear	10,25	1	,001
N der gültigen Fälle	352		

Symmetrische Zusammenhangsmaße

	Wert
Nominal zu Nominal Phi	,20
Cramer's V	,20
Kontingenz Koeffizient	,19
N der gültigen Fälle	352

Wohnst du am Land oder in einer Kleinstadt? x Wie oft verwendest du dein Tablet?

			Wie oft verwendest du dein Tablet?						Gesamt	
			jeden Tag	fast jeden Tag	mehrmals pro Woche	einmal pro Woche	monatlich	seltener		besitze keines eigenes Tablet
Wohnst du am Land oder in einer Kleinstadt?	Land	Beobachtete Häufigkeit	20	16	8	7	4	23	107	185
		Zeile %	10,8%	8,6%	4,3%	3,8%	2,2%	12,4%	57,8%	100,0%
		Spalte %	48,8%	42,1%	53,3%	50,0%	33,3%	60,5%	55,2%	52,6%
		Gesamt %	5,7%	4,5%	2,3%	2,0%	1,1%	6,5%	30,4%	52,6%
	Stadt	Beobachtete Häufigkeit	21	22	7	7	8	15	87	167
		Zeile %	12,6%	13,2%	4,2%	4,2%	4,8%	9,0%	52,1%	100,0%
		Spalte %	51,2%	57,9%	46,7%	50,0%	66,7%	39,5%	44,8%	47,4%
		Gesamt %	6,0%	6,3%	2,0%	2,0%	2,3%	4,3%	24,7%	47,4%
	Gesamt	Beobachtete Häufigkeit	41	38	15	14	12	38	194	352
Zeile %		11,6%	10,8%	4,3%	4,0%	3,4%	10,8%	55,1%	100,0%	
Spalte %		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		Gesamt %	11,6%	10,8%	4,3%	4,0%	3,4%	10,8%	55,1%	100,0%

Chi-Quadrat Tests

	Wert	df	Asymptotische Sig. (2-seitig)
Pearson Chi-Quadrat	5,21	6	,517
Likelihood-Quotient	5,24	6	,513
Zusammenhangstest linear-mit-linear	1,95	1	,163
N der gültigen Fälle	352		

Symmetrische Zusammenhangsmaße

	Wert
Nominal zu Nominal Phi	,12
Cramer's V	,12
Kontingenz Koeffizient	,12
N der gültigen Fälle	352

Wohnst du am Land oder in einer Kleinstadt? x Wie oft verwendest du deine Spielkonsole?

			Wie oft verwendest du deine Spielkonsole?						Gesamt	
			jeden Tag	fast jeden Tag	mehrmals pro Woche	einmal pro Woche	monatlich	seltener		besitze keine eigene Spielkonsole
Wohnst du am Land oder in einer Kleinstadt?	Land	Beobachtete Häufigkeit	10	6	11	14	15	15	114	185
		Zeile %	5,4%	3,2%	5,9%	7,6%	8,1%	8,1%	61,6%	100,0%
		Spalte %	45,5%	26,1%	40,7%	60,9%	71,4%	60,0%	54,0%	52,6%
		Gesamt %	2,8%	1,7%	3,1%	4,0%	4,3%	4,3%	32,4%	52,6%
	Stadt	Beobachtete Häufigkeit	12	17	16	9	6	10	97	167
		Zeile %	7,2%	10,2%	9,6%	5,4%	3,6%	6,0%	58,1%	100,0%
		Spalte %	54,5%	73,9%	59,3%	39,1%	28,6%	40,0%	46,0%	47,4%
		Gesamt %	3,4%	4,8%	4,5%	2,6%	1,7%	2,8%	27,6%	47,4%
	Gesamt	Beobachtete Häufigkeit	22	23	27	23	21	25	211	352
Zeile %		6,3%	6,5%	7,7%	6,5%	6,0%	7,1%	59,9%	100,0%	
Spalte %		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		Gesamt %	6,3%	6,5%	7,7%	6,5%	6,0%	7,1%	59,9%	100,0%

Chi-Quadrat Tests

	Wert	df	Asymptotische Sig. (2-seitig)
Pearson Chi-Quadrat	12,80	6	,046
Likelihood-Quotient	13,13	6	,041
Zusammenhangstest linear-mit-linear	2,54	1	,111
N der gültigen Fälle	352		

Symmetrische Zusammenhangsmaße

		Wert
Nominal zu Nominal	Phi	,19
	Cramer's V	,19
	Kontingenz Koeffizient	,19
N der gültigen Fälle		352

Wohnst du am Land oder in einer Kleinstadt? x Wie oft verwendest du deine Toniebox?

			Wie oft verwendest du deine Toniebox?						Gesamt	
			jeden Tag	fast jeden Tag	mehrmals pro Woche	einmal pro Woche	monatlich	seltener		besitze keinen eigene Toniebox
Wohnst du am Land oder in einer Kleinstadt?	Land	Beobachtete Häufigkeit	9	5	1	3	5	7	155	185
		Zeile %	4,9%	2,7%	,5%	1,6%	2,7%	3,8%	83,8%	100,0%
		Spalte %	42,9%	50,0%	25,0%	75,0%	71,4%	70,0%	52,4%	52,6%
		Gesamt %	2,6%	1,4%	,3%	,9%	1,4%	2,0%	44,0%	52,6%
	Stadt	Beobachtete Häufigkeit	12	5	3	1	2	3	141	167
		Zeile %	7,2%	3,0%	1,8%	,6%	1,2%	1,8%	84,4%	100,0%
		Spalte %	57,1%	50,0%	75,0%	25,0%	28,6%	30,0%	47,6%	47,4%
	Gesamt %	3,4%	1,4%	,9%	,3%	,6%	,9%	40,1%	47,4%	
Gesamt	Beobachtete Häufigkeit	21	10	4	4	7	10	296	352	
	Zeile %	6,0%	2,8%	1,1%	1,1%	2,0%	2,8%	84,1%	100,0%	
	Spalte %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Gesamt %	6,0%	2,8%	1,1%	1,1%	2,0%	2,8%	84,1%	100,0%	

Chi-Quadrat Tests

	Wert	df	Asymptotische Sig. (2-seitig)
Pearson Chi-Quadrat	5,07	6	,535
Likelihood-Quotient	5,24	6	,514
Zusammenhangstest linear-mit-linear	,19	1	,661
N der gültigen Fälle	352		

Symmetrische Zusammenhangsmaße

		Wert
Nominal zu Nominal	Phi	,12
	Cramer's V	,12
	Kontingenz Koeffizient	,12
N der gültigen Fälle		352

Wohnst du am Land oder in einer Kleinstadt? x Wie oft verwendest du deinen Computer?

			Wie oft verwendest du deinen Computer?						Gesamt	
			jeden Tag	fast jeden Tag	mehrmals pro Woche	einmal pro Woche	monatlich	seltener		besitze keinen eigenen Computer/ Laptop
Wohnst du am Land oder in einer Kleinstadt?	Land	Beobachtete Häufigkeit	3	10	9	4	5	7	147	185
		Zeile %	1,6%	5,4%	4,9%	2,2%	2,7%	3,8%	79,5%	100,0%
		Spalte %	27,3%	62,5%	64,3%	40,0%	45,5%	43,8%	53,6%	52,6%
		Gesamt %	,9%	2,8%	2,6%	1,1%	1,4%	2,0%	41,8%	52,6%
	Stadt	Beobachtete Häufigkeit	8	6	5	6	6	9	127	167
		Zeile %	4,8%	3,6%	3,0%	3,6%	3,6%	5,4%	76,0%	100,0%
		Spalte %	72,7%	37,5%	35,7%	60,0%	54,5%	56,3%	46,4%	47,4%
	Gesamt %	2,3%	1,7%	1,4%	1,7%	1,7%	2,6%	36,1%	47,4%	
Gesamt	Beobachtete Häufigkeit	11	16	14	10	11	16	274	352	
	Zeile %	3,1%	4,5%	4,0%	2,8%	3,1%	4,5%	77,8%	100,0%	
	Spalte %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Gesamt %	3,1%	4,5%	4,0%	2,8%	3,1%	4,5%	77,8%	100,0%	

Chi-Quadrat Tests

	Wert	df	Asymptotische Sig. (2-seitig)
Pearson Chi-Quadrat	5,71	6	,456
Likelihood-Quotient	5,81	6	,445
Zusammenhangstest linear-mit-linear	,43	1	,510
N der gültigen Fälle	352		

Symmetrische Zusammenhangsmaße

		Wert
Nominal zu Nominal	Phi	,13
	Cramer's V	,13
	Kontingenz Koeffizient	,13
N der gültigen Fälle		352

Wohnst du am Land oder in einer Kleinstadt? x Wie lange bist du täglich im Internet aktiv?

			Wie lange bist du täglich im Internet aktiv?						Gesamt
			bis zu 30 Minuten	30 bis 60 Minuten	1 bis 3 Stunden	mehr als 3 Stunden	surfe nur selten im Internet	keine Angabe	
Wohnst du am Land oder in einer Kleinstadt?	Land	Beobachtete Häufigkeit	46	32	16	3	86	2	185
		Zeile %	24,9%	17,3%	8,6%	1,6%	46,5%	1,1%	100,0%
		Spalte %	54,8%	44,4%	34,8%	15,0%	69,9%	28,6%	52,6%
		Gesamt %	13,1%	9,1%	4,5%	,9%	24,4%	,6%	52,6%
	Stadt	Beobachtete Häufigkeit	38	40	30	17	37	5	167
		Zeile %	22,8%	24,0%	18,0%	10,2%	22,2%	3,0%	100,0%
		Spalte %	45,2%	55,6%	65,2%	85,0%	30,1%	71,4%	47,4%
	Gesamt %	10,8%	11,4%	8,5%	4,8%	10,5%	1,4%	47,4%	
Gesamt	Beobachtete Häufigkeit	84	72	46	20	123	7	352	
	Zeile %	23,9%	20,5%	13,1%	5,7%	34,9%	2,0%	100,0%	
	Spalte %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Gesamt %	23,9%	20,5%	13,1%	5,7%	34,9%	2,0%	100,0%	

Chi-Quadrat Tests

	Wert	df	Asymptotische Sig. (2-seitig)
Pearson Chi-Quadrat	35,69	5	,000
Likelihood-Quotient	37,28	5	,000
Zusammenhangstest linear-mit-linear	2,56	1	,109
N der gültigen Fälle	352		

Symmetrische Zusammenhangsmaße

		Wert
Nominal zu Nominal	Phi	,32
	Cramer's V	,32
	Kontingenz Koeffizient	,30
N der gültigen Fälle		352

Wohnst du am Land oder in einer Kleinstadt? x Wie lange spielst du täglich Spiele?

			Wie lange spielst du täglich Spiele?						Gesamt	
			bis zu 30 Minuten	30 bis 60 Minuten	1 bis 3 Stunden	mehr als 3 Stunden	spiele nur am Wochenende, in den Ferien	spiele selbst überhaupt nicht		keine Angabe
Wohnst du am Land oder in einer Kleinstadt?	Land	Beobachtete Häufigkeit	46	50	20	7	48	14	0	185
		Zeile %	24,9%	27,0%	10,8%	3,8%	25,9%	7,6%	,0%	100,0%
		Spalte %	61,3%	47,2%	41,7%	33,3%	76,2%	41,2%	,0%	52,6%
		Gesamt %	13,1%	14,2%	5,7%	2,0%	13,6%	4,0%	,0%	52,6%
	Stadt	Beobachtete Häufigkeit	29	56	28	14	15	20	5	167
		Zeile %	17,4%	33,5%	16,8%	8,4%	9,0%	12,0%	3,0%	100,0%
		Spalte %	38,7%	52,8%	58,3%	66,7%	23,8%	58,8%	100,0%	47,4%
	Gesamt %	8,2%	15,9%	8,0%	4,0%	4,3%	5,7%	1,4%	47,4%	
Gesamt	Beobachtete Häufigkeit	75	106	48	21	63	34	5	352	
	Zeile %	21,3%	30,1%	13,6%	6,0%	17,9%	9,7%	1,4%	100,0%	
	Spalte %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Gesamt %	21,3%	30,1%	13,6%	6,0%	17,9%	9,7%	1,4%	100,0%	

Chi-Quadrat Tests

	Wert	df	Asymptotische Sig. (2-seitig)
Pearson Chi-Quadrat	30,36	6	,000
Likelihood-Quotient	33,20	6	,000
Zusammenhangstest linear-mit-linear	,28	1	,594
N der gültigen Fälle	352		

Symmetrische Zusammenhangsmaße

		Wert
Nominal zu Nominal	Phi	,29
	Cramer's V	,29
	Kontingenz Koeffizient	,28
N der gültigen Fälle		352

Zusammenfassung

	Fälle					
	Gültig		Fehlende Werte		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Wohnen Sie am Land oder in einer Kleinstadt? x Wie oft spielt Ihr Kind zuhause Spiele am Computer/Mobiltelefon/Smartphone/Tablet und auf Spielkonsolen?	350	100,0%	0	,0%	350	100,0%
Wohnen Sie am Land oder in einer Kleinstadt? x Wie lange spielt Ihr Kind durchschnittlich Spiele am Computer/Mobiltelefon/Smartphone/Tablet und auf Spielkonsolen pro Tag?	350	100,0%	0	,0%	350	100,0%
Wohnen Sie am Land oder in einer Kleinstadt? x Wie viel Zeit pro Tag verbringt Ihr Kind vor dem Fernseher?	350	100,0%	0	,0%	350	100,0%
Wohnen Sie am Land oder in einer Kleinstadt? x Wie viel Zeit pro Tag verbringt Ihr Kind mit Streaming-Diensten?	350	100,0%	0	,0%	350	100,0%
Wohnen Sie am Land oder in einer Kleinstadt? x Wie viel Zeit pro Tag verbringt Ihr Kind mit schauen von Clips im Internet?	350	100,0%	0	,0%	350	100,0%

Wohnen Sie am Land oder in einer Kleinstadt? x Wie oft spielt Ihr Kind zuhause Spiele am Computer/Mobiltelefon/Smartphone/Tablet und auf Spielkonsolen?

			Wie oft spielt Ihr Kind zuhause Spiele am Computer/Mobiltelefon/Smartphone/Tablet und auf Spielkonsolen?							Gesamt
			jeden Tag	fast jeden Tag	mehrmals pro Woche	einmal pro Woche	seltener	nie	keine Angabe	
Wohnen Sie am Land oder in einer Kleinstadt?	Land	Beobachtete Häufigkeit	18	43	51	23	37	16	1	189
		Zeile %	9,5%	22,8%	27,0%	12,2%	19,6%	8,5%	,5%	100,0%
		Spalte %	50,0%	52,4%	53,1%	53,5%	66,1%	44,4%	100,0%	54,0%
		Gesamt %	5,1%	12,3%	14,6%	6,6%	10,6%	4,6%	,3%	54,0%
			18	39	45	20	19	20	0	161
	Stadt	Beobachtete Häufigkeit	18	39	45	20	19	20	0	161
		Zeile %	11,2%	24,2%	28,0%	12,4%	11,8%	12,4%	,0%	100,0%
		Spalte %	50,0%	47,6%	46,9%	46,5%	33,9%	55,6%	,0%	46,0%
		Gesamt %	5,1%	11,1%	12,9%	5,7%	5,4%	5,7%	,0%	46,0%
			36	82	96	43	56	36	1	350
Gesamt		Beobachtete Häufigkeit	36	82	96	43	56	36	1	350
		Zeile %	10,3%	23,4%	27,4%	12,3%	16,0%	10,3%	,3%	100,0%
		Spalte %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		Gesamt %	10,3%	23,4%	27,4%	12,3%	16,0%	10,3%	,3%	100,0%

Chi-Quadrat Tests

	Wert	df	Asymptotische Sig. (2-seitig)
Pearson Chi-Quadrat	5,81	6	,445
Likelihood-Quotient	6,26	6	,395
Zusammenhangstest linear-mit-linear	,48	1	,487
N der gültigen Fälle	350		

Symmetrische Zusammenhangsmaße

			Wert
Nominal zu Nominal	Phi		,13
	Cramer's V		,13
	Kontingenz Koeffizient		,13
N der gültigen Fälle			350

Wohnen Sie am Land oder in einer Kleinstadt? x Wie lange spielt Ihr Kind durchschnittlich Spiele am Computer/Mobiltelefon/Smartphone/Tablet und auf Spielkonsolen pro Tag?

			Wie lange spielt Ihr Kind durchschnittlich Spiele am Computer/Mobiltelefon/Smartphone/Tablet und auf Spielkonsolen pro Tag?							Gesamt
			bis zu 30 Minuten	30 - 60 Minuten	1 - 3 Stunden	mehr als 3 Stunden	spielt nur am Wochenende, Ferien	spielt überhaupt nicht Computer	keine Angabe	
Wohnen Sie am Land oder in einer Kleinstadt?	Land	Beobachtete Häufigkeit	40	58	15	1	37	35	3	189
		Zeile %	21,2%	30,7%	7,9%	,5%	19,6%	18,5%	1,6%	100,0%
		Spalte %	58,0%	48,7%	46,9%	33,3%	62,7%	56,5%	50,0%	54,0%
		Gesamt %	11,4%	16,6%	4,3%	,3%	10,6%	10,0%	,9%	54,0%
			29	61	17	2	22	27	3	161
	Stadt	Beobachtete Häufigkeit	29	61	17	2	22	27	3	161
		Zeile %	18,0%	37,9%	10,6%	1,2%	13,7%	16,8%	1,9%	100,0%
		Spalte %	42,0%	51,3%	53,1%	66,7%	37,3%	43,5%	50,0%	46,0%
		Gesamt %	8,3%	17,4%	4,9%	,6%	6,3%	7,7%	,9%	46,0%
			69	119	32	3	59	62	6	350
Gesamt		Beobachtete Häufigkeit	69	119	32	3	59	62	6	350
		Zeile %	19,7%	34,0%	9,1%	,9%	16,9%	17,7%	1,7%	100,0%
		Spalte %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		Gesamt %	19,7%	34,0%	9,1%	,9%	16,9%	17,7%	1,7%	100,0%

Chi-Quadrat Tests

	Wert	df	Asymptotische Sig. (2-seitig)
Pearson Chi-Quadrat	4,92	6	,553
Likelihood-Quotient	4,95	6	,550
Zusammenhangstest linear-mit-linear	,53	1	,466
N der gültigen Fälle	350		

Symmetrische Zusammenhangsmaße

			Wert
Nominal zu Nominal	Phi		,12
	Cramer's V		,12
	Kontingenz Koeffizient		,12
N der gültigen Fälle			350

Wohnen Sie am Land oder in einer Kleinstadt? x Wie viel Zeit pro Tag verbringt Ihr Kind vor dem Fernseher?

			Wie viel Zeit pro Tag verbringt Ihr Kind vor dem Fernseher?						Gesamt
			fast gar nicht	bis zu einer halben Stunde	0,5 - 1 Stunde	1 - 2 Stunde	2 - 3 Stunden	keine Angabe	
Wohnen Sie am Land oder in einer Kleinstadt?	Land	Beobachtete Häufigkeit	57	20	64	25	3	20	189
		Zeile %	30,2%	10,6%	33,9%	13,2%	1,6%	10,6%	100,0%
		Spalte %	47,1%	60,6%	64,6%	62,5%	37,5%	40,8%	54,0%
		Gesamt %	16,3%	5,7%	18,3%	7,1%	,9%	5,7%	54,0%
	Stadt	Beobachtete Häufigkeit	64	13	35	15	5	29	161
		Zeile %	39,8%	8,1%	21,7%	9,3%	3,1%	18,0%	100,0%
		Spalte %	52,9%	39,4%	35,4%	37,5%	62,5%	59,2%	46,0%
	Gesamt %	18,3%	3,7%	10,0%	4,3%	1,4%	8,3%	46,0%	
Gesamt	Beobachtete Häufigkeit	121	33	99	40	8	49	350	
	Zeile %	34,6%	9,4%	28,3%	11,4%	2,3%	14,0%	100,0%	
	Spalte %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Gesamt %	34,6%	9,4%	28,3%	11,4%	2,3%	14,0%	100,0%	

Chi-Quadrat Tests

	Wert	df	Asymptotische Sig. (2-seitig)
Pearson Chi-Quadrat	12,88	5	,025
Likelihood-Quotient	12,97	5	,024
Zusammenhangstest linear-mit-linear	,33	1	,567
N der gültigen Fälle	350		

Symmetrische Zusammenhangsmaße

			Wert
Nominal zu Nominal	Phi		,19
	Cramer's V		,19
	Kontingenz Koeffizient		,19
N der gültigen Fälle			350

Wohnen Sie am Land oder in einer Kleinstadt? x Wie viel Zeit pro Tag verbringt Ihr Kind mit Streaming-Diensten?

			Wie viel Zeit pro Tag verbringt Ihr Kind mit Streaming-Diensten?					Gesamt	
			fast gar nicht	bis zu einer halben Stunde	0,5 - 1 Stunde	1 - 2 Stunde	mehr als 3 Stunden		keine Angabe
Wohnen Sie am Land oder in einer Kleinstadt?	Land	Beobachtete Häufigkeit	83	20	36	13	0	37	189
		Zeile %	43,9%	10,6%	19,0%	6,9%	,0%	19,6%	100,0%
		Spalte %	60,6%	48,8%	48,6%	43,3%	,0%	55,2%	54,0%
		Gesamt %	23,7%	5,7%	10,3%	3,7%	,0%	10,6%	54,0%
	Stadt	Beobachtete Häufigkeit	54	21	38	17	1	30	161
		Zeile %	33,5%	13,0%	23,6%	10,6%	,6%	18,6%	100,0%
		Spalte %	39,4%	51,2%	51,4%	56,7%	100,0%	44,8%	46,0%
	Gesamt %	15,4%	6,0%	10,9%	4,9%	,3%	8,6%	46,0%	
Gesamt	Beobachtete Häufigkeit	137	41	74	30	1	67	350	
	Zeile %	39,1%	11,7%	21,1%	8,6%	,3%	19,1%	100,0%	
	Spalte %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Gesamt %	39,1%	11,7%	21,1%	8,6%	,3%	19,1%	100,0%	

Chi-Quadrat Tests

	Wert	df	Asymptotische Sig. (2-seitig)
Pearson Chi-Quadrat	6,28	5	,280
Likelihood-Quotient	6,68	5	,246
Zusammenhangstest linear-mit-linear	,72	1	,397
N der gültigen Fälle	350		

Symmetrische Zusammenhangsmaße

	Wert
Nominal zu Nominal Phi	,13
Cramer's V	,13
Kontingenz Koeffizient	,13
N der gültigen Fälle	350

Wohnen Sie am Land oder in einer Kleinstadt? x Wie viel Zeit pro Tag verbringt Ihr Kind mit schauen von Clips im Internet?

			Wie viel Zeit pro Tag verbringt Ihr Kind mit schauen von Clips im Internet?							Gesamt
			fast gar nicht	bis zu einer halben Stunde	0,5 - 1 Stunde	1 - 2 Stunde	2 - 3 Stunden	mehr als 3 Stunden	keine Angabe	
Wohnen Sie am Land oder in einer Kleinstadt?	Land	Beobachtete Häufigkeit	74	35	43	14	1	0	22	189
		Zeile %	39,2%	18,5%	22,8%	7,4%	,5%	,0%	11,6%	100,0%
		Spalte %	58,7%	51,5%	54,4%	58,3%	50,0%	,0%	44,9%	54,0%
	Stadt	Beobachtete Häufigkeit	52	33	36	10	1	2	27	161
		Zeile %	32,3%	20,5%	22,4%	6,2%	,6%	1,2%	16,8%	100,0%
		Spalte %	41,3%	48,5%	45,6%	41,7%	50,0%	100,0%	55,1%	46,0%
	Gesamt	Beobachtete Häufigkeit	126	68	79	24	2	2	49	350
		Zeile %	36,0%	19,4%	22,6%	6,9%	,6%	,6%	14,0%	100,0%
		Spalte %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Gesamt	Beobachtete Häufigkeit	126	68	79	24	2	2	49	350	
	Zeile %	36,0%	19,4%	22,6%	6,9%	,6%	,6%	14,0%	100,0%	
	Spalte %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Quadrat Tests

	Wert	df	Asymptotische Sig. (2-seitig)
Pearson Chi-Quadrat	5,49	6	,482
Likelihood-Quotient	6,25	6	,396
Zusammenhangstest linear-mit-linear	2,68	1	,101
N der gültigen Fälle	350		

Symmetrische Zusammenhangsmaße

	Wert
Nominal zu Nominal Phi	,13
Cramer's V	,13
Kontingenz Koeffizient	,12
N der gültigen Fälle	350

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.“

Ort, Datum

Unterschrift