

Evangelische Hochschule Nürnberg

Heilpädagogik

Bachelor-Thesis

Zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts

**Digitale Spielwelten und deren Bedeutung für die Entwicklung von Kindern im
Grundschulalter**

Wichtige Aspekte für die heilpädagogische Arbeit

Jana Güttler

E-Mail: jana.guettler@stud.evhn.de

Matrikelnummer: 23502602

Erstgutachterin: Prof. Dr. Birgit Mayer-Lewis

Zweitgutachterin: Jutta Oertel

Abgabetermin: 28.07.2021

„Der Mensch ist ein Spieler – und ohne seine Lust und Fähigkeit zum Spielen hätten sich ganze Bereiche seiner Kultur nicht entwickelt.“

Johan Huizinga, Homo Ludens

Abstract

Die vorliegende Bachelorarbeit beschäftigt sich mit der Beantwortung der Frage, welche Bedeutung digitale Spielwelten für die Entwicklung von Kindern im Grundschulalter haben kann. Dabei werden Chancen und Risiken betrachtet und die Rolle der heilpädagogischen Fachkräfte bezüglich Prävention in Form von Medienkompetenzvermittlung, Kinder- und Jugendmedienschutz, Beratung und weiterer Aspekte eruiert.

Zu Beginn wird die Entwicklung allgemein definiert sowie Entwicklungsverläufe, Entwicklungssteuerung und Einflussfaktoren beschrieben. Zusammenhänge zu Sozialisation, Lernen, Beziehungen, Erziehung und der Befriedigung von Grundbedürfnissen werden aufgezeigt. Typische Entwicklungsveränderungen von Kindern im Grundschulalter bezüglich verschiedener Entwicklungsdimensionen, der positiven Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Krisen werden dargestellt. Auf das Spielen und vor allem das digitale Spielen und dessen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern in benannter Zielgruppe wird nachfolgend eingegangen. Hierbei wird zunächst das Spiel allgemein und anschließend werden digitale Spielwelten definiert und Kennzeichen herausgearbeitet. Die Unterscheidungsmerkmale digitaler Spiele und deren mögliche Wirkung werden daraufhin geklärt. Wie sich das Nutzungsverhalten bezüglich digitaler Bildschirmmedien in den letzten Jahren (und der Coronapandemie) verändert hat und welche Motive für das Computerspielen bekannt sind, werden aufgezeigt. Nachfolgend wird die Bedeutung digitaler Spiele für die Entwicklung von Kindern im Grundschulalter betrachtet. Sowohl mögliche Risiken als auch Chancen für die Entwicklung werden dabei dargestellt. Risiken für die Entwicklung werden auf inhaltlicher und zeitlicher Ebene erfasst. Beispiele von verschiedenen betroffenen Entwicklungsdimensionen, Auswirkungen auf das Lernen und die Schulleistungen, etc. bis hin zur Entwicklung einer Abhängigkeit werden beschrieben. Mögliche Chancen durch angemessenes digitales Spielen, auch für den Unterricht, werden eruiert. Wie Kinder vor benannten Risiken bewahrt werden können, wird im Weiteren dargestellt. Hierbei wird auf die Wichtigkeit der Vermittlung von Medienkompetenz, Medienerziehung und Medienbildung eingegangen und die Begriffe sowie die Medienpädagogik werden definiert. Prävention in Form von Kinder- und Jugendmedienschutz, Beratung, Elternarbeit und die Rolle der (heil-)pädagogischen Fachkräfte werden aufgezeigt. Dabei werden die Relevanz der Mitwirkung der Erziehungsberechtigten und mögliche Weiterbildungsangebote sowie weitere Aspekte für die Heilpädagogik benannt.

Inhaltsverzeichnis

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	III
TABELLENVERZEICHNIS	IV
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	V
1. EINLEITUNG	1
2. ENTWICKLUNG VON KINDERN IM GRUNDSCHULALTER	2
2.1. DIE ENTWICKLUNG ALLGEMEIN.....	2
2.2. ENTWICKLUNGSTEUERUNG UND EINFLUSSFAKTOREN.....	4
2.3. ENTWICKLUNGSABWEICHUNGEN.....	7
2.4. VERÄNDERUNGEN IM GRUNDSCHULALTER.....	8
3. DIGITALE SPIELWELTEN	12
3.1. DAS SPIEL ALLGEMEIN.....	12
3.2. DAS DIGITALE SPIEL.....	13
3.2.1. DIE UNTERSCHIEDSMERKMALE DIGITALER SPIELE.....	14
3.2.2. DIE WIRKUNG UND DAS ERLEBEN DIGITALER SPIELWELTEN.....	16
4. DIE BEDEUTUNG DIGITALER SPIELWELTEN FÜR DIE ENTWICKLUNG VON KINDERN IM GRUNDSCHULALTER	19
4.1. DIE KINDHEIT HEUTE.....	19
4.2. DAS NUTZUNGSVERHALTEN UND DIE MEDIENAUSTATTUNG.....	19
4.3. DIE MOTIVE FÜR DAS COMPUTERSPIELEN	22
4.4. DIE RISIKEN FÜR DIE ENTWICKLUNG VON KINDERN IM GRUNDSCHULALTER	23
4.4.1. DER INHALTLICHE ASPEKT.....	23
4.4.2. DER ZEITLICHE ASPEKT.....	24
4.5. DIE CHANCEN FÜR DIE ENTWICKLUNG VON KINDERN IM GRUNDSCHULALTER	28
4.6. ZWISCHENFAZIT.....	31
4.7. DER VERGLEICH VON ECHTLEBENSPIELEN UND DIGITALEN SPIELEN.....	32
5. DER SCHUTZ VOR DEN RISIKEN DIGITALER SPIELWELTEN	32
5.1. DIE MEDIENKOMPETENZ; MEDIENERZIEHUNG UND MEDIENBILDUNG.....	32
5.2. WICHTIGE ASPEKTE FÜR DIE HEILPÄDAGOGISCHE ARBEIT.....	34

5.2.1. DIE PRÄVENTION	36
5.2.1.1 DER KINDER- UND JUGENDMEDIENSCHUTZ	36
5.2.1.2 DIE BERATUNG UND ELTERNARBEIT	37
5.2.2. DIE FÖRDERDIAGNOSTIK UND INDIVIDUELLE FÖRDERUNG	41
5.2.3. DIE SOZIALE INTERAKTION UND KOMPETENZERWEITERUNG	42
6. FAZIT	43
LITERATURVERZEICHNIS	VI
ANLAGENVERZEICHNIS	XIX
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	XXXI

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Struktur der Computerspiele.....	17
Abbildung 2: Geschätzte tägliche Nutzungsdauer digitaler Spiele in Minuten	21
Abbildung 3: Abhängigkeitskriterien einer Videospielesucht.....	26

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Studien im Vergleich: Nutzungsfrequenz digitaler Spiele, mindestens einmal pro Woche.....	20
Tabelle 2: Empfehlungen für die Nutzungsdauer.....	22

Abkürzungsverzeichnis

2D	zweidimensional
3D	dreidimensional
Abb.	Abbildung
ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätssyndrom
BayEUG	Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen
BLIKK	Bewältigung, Lernverhalten, Intelligenz, Kompetenz, Kommunikation (Studie: Kinder und Jugendliche im Umgang mit elektronischen Medien)
BpB	Bundeszentrale für politische Bildung
BZgA	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
DJI	Deutsches Jugendinstitut
DSM-V	Fünfte Auflage des Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
etc.	et cetera
ggf.	gegebenenfalls
ICD-11	internationale Klassifikation der Krankheiten (11. Version)
i.d.R.	in der Regel
JuSchG	Jugendschutzgesetz
k. A.	keine Angaben
KIM	Kindheit, Internet, Medien (Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland)
KRK	Kinderrechtskonvention
Min.	Minute
mind.	mindestens
PC	Personal Computer
Tab.	Tabelle
tgl.	täglich
USK	Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
WHO	Weltgesundheitsorganisation
z.B.	zum Beispiel
ZNS	Zentrales Nervensystem

1. Einleitung

Die voranschreitende Digitalisierung durchdringt sämtliche Lebensbereiche und ist aus dem Alltag nicht mehr wegzudenken. Auch die Kindheit hat sich dadurch in den letzten Jahrzehnten stark verändert und wurde zunehmend in diesen Prozess einbezogen. Ständige Verbesserungen und Entdeckungen neuer Technologien stellen die Menschen vor neue Herausforderungen und eröffnen neue Möglichkeiten z.B. in der Kommunikation, Schule/Arbeit und Freizeitgestaltung. So wird auch das kindliche Spielen zunehmend digitaler und immer mehr Spiele werden in digitaler Form angeboten. Computer- und Videospiele gelten in Deutschland mittlerweile als Kulturgut¹. Die Profite der digitalen Spielindustrie sind weit höher als die der Film- und Musikindustrie, was Videospiele als eine beliebte und profitable Freizeitbeschäftigung kennzeichnet. Auch für die Bundesrepublik Deutschland bietet die Videospielebranche einen großen Innovationsmotor und Wirtschaftsfaktor (vgl. Statista 2020; vgl. Merkel 2017). Im letzten Jahr wurde das Thema der Digitalisierung und Mediennutzung wieder verstärkt diskutiert. Die COVID-19-Pandemie betraf/betrifft durch Einschränkungen im Bereich Freizeit und Schule auch Kinder in ihrer Alltagsbewältigung, da gewohnte Angebote z.B. Sport und Freunde treffen, nur noch eingeschränkt möglich waren/sind (vgl. MPFS 2021, S.2). Eine Studie der DAK-Gesundheit zeigt ein Wachstum im Nutzungsverhalten von digitalen Spielen während der Pandemie bei den 10- bis 17-Jährigen. Experten stellen das Risiko pathologischer Mediennutzung erneut in den Fokus der Öffentlichkeit (vgl. Bodanowitz 2020, S.2). Bei Kindern im Grundschulalter ist ein Anstieg von 53% im Vergleich zu der Zeit vor der Pandemie zu verzeichnen (vgl. Langmeyer et al. 2020, S.33). Mit der Erweiterung des neuen Jugendschutzgesetzes im Mai 2021, welche Neuerungen im Bereich des Medienschutzes für Kinder und Jugendliche bringt, wird die Aktualität des Themas weiter aufgegriffen. Der Einfluss digitaler Spiele wird in der Fachwelt kontrovers diskutiert. Einerseits werden ihnen positive, andererseits negative Eigenschaften nachgesagt (vgl. Fritz 2011, S.11f). Persönliches Interesse an dem Thema besteht, da ich selbst Mutter eines achtjährigen Jungen bin und seit Beginn der Pandemie beobachten kann, dass seine Nachfrage nach digitalen Spielen angestiegen ist. Hierbei kam mir die Frage, was dies für seine und die Entwicklung von Kindern im Grundschulalter bedeuten kann. In dieser Literaturarbeit soll somit geklärt werden, welche Bedeutung digitale Spielwelten für die Entwicklung

¹ **Kultur** kann als ganze Lebensweise der Menschen gesehen werden. Sie meint die Entwicklung von den Lebensweisen und dem darin angelegten Sinn des Handelns. Demnach unterliegt Kultur subjektiven Sinnkonstruktionen, welche im Laufe der Geschichte deutlich wurden. Diese machen eine Kultur aus. (vgl. Krotz 2009, 2:50 – 4:25)

von Kindern im Grundschulalter haben kann, wobei die Schwerpunkte auf den ausgehenden Risiken und Chancen für die Entwicklung liegen. Die Rolle der Heilpädagogik bezüglich Prävention, Beratung, Diagnostik und in der sozialen Interaktion sollen beleuchtet werden. Zu Beginn wird die Entwicklung allgemein und bei Kindern im Grundschulalter genauer beschrieben (Kapitel 2). Weiter wird geklärt, was Spiele allgemein kennzeichnet und was digitale Spielwelten sind. Unterscheidungsmerkmale und das Wirken digitaler Spiele werden aufgezeigt (Kapitel 3). Das Nutzungsverhalten von Kindern und Motive zum digitalen Spielen werden betrachtet. Daraufhin soll geklärt werden, welche Risiken, aber auch Chancen für die Entwicklung von Kindern im Grundschulalter von digitalen Spielwelten ausgehen können (Kapitel 4). Anschließend wird auf die Prävention und den Medienschutz von Kindern eingegangen. Wichtige Aspekte für die heilpädagogische Arbeit bezüglich der Prävention, Beratung, der Vermittlung von Medienkompetenz und Förderdiagnostik sowie der sozialen Interaktion werden in Kapitel 5 behandelt. Zuletzt wird ein Fazit gezogen (Kapitel 6). Relevante Definitionen finden sich in den jeweiligen Kapiteln.

2. Die Entwicklung von Kindern im Grundschulalter

Kenntnisse über die Entwicklung von Kindern können eine Hilfe in pädagogischen Arbeitsfeldern und Antworten über das Wesen des Menschen allgemein geben sowie eine Förderung sozialpolitischer Maßnahmen zum Wohl des Kindes stärken (vgl. Siegler et al. 2016, S.3).

2.1. Die Entwicklung allgemein

Für die **Entwicklung** gibt es verschiedene Definitionen. Der weite Entwicklungsbegriff, als ein gemeinsamer Nenner, fasst langfristige, eine Ordnung vorweisende und aufeinander bezogene intraindividuelle² Veränderungen des Erlebens³ und Verhaltens⁴ über ein Zeitkontinuum hinweg zusammen (vgl. Trautner 1992, S.45; vgl. Lohaus & Vierhaus 2019, S.4). Entwicklung beschreibt einen Prozess der fortschreitenden Differenzierung (Ausgliederung von Teilfunktionen aus diffusen Ganzheiten) mit zeitgleicher Zentralisierung (harmonisierende Zusammenführung der Teilfunktionen auf ein Ziel hin), wobei

² **Intraindividuelle Veränderungen** sind Veränderungen innerhalb einer Person zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihrer Entwicklung (vgl. Trautner 1992, S.16)

³ **Erleben** ist die subjektive innere Erfahrung, die nur dem Erlebenden selbst zugänglich ist, durch z.B. Wahrnehmung, Denken, Gefühle, Vorstellungen. Durch Mitteilung werden sie zu geäußertem messbarem Erleben (vgl. Trautner 1992, S.21).

⁴ **Verhalten** sind alle beobachtbaren und messbaren Äußerungen (auch mit Hilfe von Testung, Fragen, etc.) eines Organismus einschließlich des gegebenen Verhaltenskontextes z.B. Bewegungsabläufe (ebd. S.21)

körperliche und seelische Entwicklung gemeint sein kann. Entwicklung kann Funktionsreifung sein, da sie für Üben und Lernen Voraussetzungen schafft (vgl. Wilkening 2021). Dies betrifft keine vorübergehenden Befindlichkeitsänderungen oder abrupte äußere Veränderungen (z.B. durch einen Unfall), solange sie keine Entwicklungsveränderungen im Erleben und Verhalten durch z.B. Neuanpassungen, auslösen. Entwicklungsschritte sind aufeinander bezogen und in Zusammenhang stehend (vgl. Lohaus & Vierhaus 2019, S.4). Die Entwicklung beschreibt sowohl den Prozess der Veränderungen als auch Produkte dieses Prozesses zu einem bestimmten Zeitpunkt, wobei diese Produkte beobachtbar sind und zugrundeliegende Bedingungen nur erschlossen/aufgewiesen werden können (vgl. Trautner 1992, S.47).

Nach Köhn ist jeder Mensch auf Entwicklung angelegt, was für die Stellung des Menschen in der Welt, seiner Kultur, den Gesellschaftsformen, seiner Geschichte und den kosmischen Zusammenhängen grundlegend zu betrachten ist (vgl. Köhn 2016, S.33). Seine Definition lautet:

„Entwicklung verstehen wir heute als einen multifaktoriellen, komplexen und fortschreitenden Prozess von Wechselwirkungen, in dem sich der Mensch mehr und mehr der Welt, der Mitmenschen und sich selbst bewusst wird und sich zu einer Persönlichkeit entwickelt, die ihrerseits auf diese Entwicklung Einfluss gewinnt.“ (Köhn 2016, S.33)

Hier wird deutlich, dass sich Individuen und deren Umwelt⁵ wechselseitig beeinflussen, die Entwicklung vielseitig ist und als lebenslanger Prozess gesehen werden kann. Die ontogenetische Sichtweise beschreibt die Entwicklung des Menschen von der Empfängnis bis zum Tod, wobei der Fokus auf dem Kindes- und Jugendalter liegt, da rapide Fortschritte vor allem dort stattfinden. Hierbei wird angenommen, dass Späteres auf Früherem aufbaut und davon beeinflusst wird (vgl. Trautner 1992, S.42). Viele Modelle teilen die Entwicklungsschritte in Abhängigkeit des Alters ein, wobei aussagekräftigere Betrachtungen in der Bestimmung des Entwicklungsstandes liegen, da innerhalb von Altersgruppen Unterschiede vorliegen können. Häufig wird nicht ein Gesamtentwicklungsstand betrachtet, sondern zwischen verschiedenen Entwicklungsdimensionen bzw. Funktionsbereichen unterschieden z.B. die psychische, soziale, physische, kognitive, emotionale oder motorische Entwicklung. Entwicklung wird meist als einheitliches und bereichsübergreifendes Phänomen betrachtet, wobei kontinuierliche und diskontinuierliche Entwicklungsverläufe unterschieden werden können. Kontinuierliche Entwicklungsveränderungen (allmähliche, schrittweise Veränderungen), sind durch quantitative Veränderungen über

⁵ **Umwelt** bezieht sich auf das breite Spektrum sozialer und materieller Umgebungen z.B. das Zuhause, den Mutterleib, die Schule, Vereine, Freunde, Familie, etc. (vgl. Siegler et al. 2016, S.8)

die Zeit hinweg charakterisiert z.B. das Wachstum. Bei diskontinuierlichen Entwicklungsveränderungen (plötzliche, sprunghafte Veränderungen in Stufen) können auch qualitative Zustandsveränderungen auftreten (vgl. Siegler et al. 2016, S.11; vgl. Lohaus & Vierhaus 2019, S.5-9). Sowohl kontinuierliche und diskontinuierliche als auch quantitative und qualitative Veränderungen können im Humanbereich wahrgenommen werden. Entwicklung bedeutet nicht nur einen Zugewinn an Fähigkeiten, auch Verluste und Abbauprozesse gehören zur normalen Entwicklung dazu. Demnach ist sie multidimensional (Höhl & Weigelt 2015, S. 20f.; vgl. Siegler et al. 2016, S.9+14). Zugleich ist Entwicklung multidirektional, da sie auf verschiedene Zielzustände gerichtet sein kann. Sie weist Plastizität und interindividuelle Unterschiede (zwischen unterschiedlichen Individuen) auf (vgl. Montada et al. 2018, S.143).

2.2. Entwicklungssteuerung und Einflussfaktoren

In der frühen Entwicklung z.B. bei Säuglingen spielt eine endogene (innengelenkte) Entwicklungssteuerung in Form von Reifung⁶ eine große Rolle, welche vor allem durch individuelle Anlagen⁷ gelenkt wird. Im späteren Entwicklungsprozess nimmt die exogene (außengelenkte) Steuerung immer mehr an Bedeutung zu. Hierzu können Lernen und Erfahrungen, durch Umwelteinflüsse, gezählt werden. Aus moderner Sicht wird von einem Wechselwirkungsverhältnis zwischen Anlage und Umwelt ausgegangen (vgl. Lohaus & Vierhaus 2019, S.10). Die Interaktion zwischen Anlage und Umwelt entscheidet mit, wie gefühlt, gehandelt und gedacht wird (vgl. Brazelton & Greenspan 2002, S.23). Der innere Antrieb bzw. innerseelische dynamische Faktoren des aktiven Kindes, im Sinne von Selbststeuerung, dürfen nicht außer Acht gelassen werden. Sie formen ihre eigene Entwicklung durch gerichtete Aufmerksamkeit und intrinsisch motivierte Aktivitäten z.B. das Spielen. Hierbei finden viele Lernprozesse und Erfahrungen statt (vgl. Siegler et al. 2016, S.10). Zur bewussten Selbststeuerung können Motivationen, Haltungen, Selbsterziehung, Lebensziele und das Streben nach Selbstverwirklichung gezählt werden. Unbewusste dynamische Prozesse sind für die Bewältigung des Trieblebens in der Auseinandersetzung mit dem Ich und dem Über-Ich und der Ausbildung von Abwehrmechanismen zuständig (vgl. Köhn 2016, S.34). Der Kontext, in dem Erfahrungen gemacht werden, beeinflusst die individuelle Verarbeitung und bedingt eventuelle Anpassungen. Der soziokulturelle Kontext (materielle, soziale, kulturelle, zeitgeschichtliche und ökonomische

⁶„Als **Reifung** werden genetisch ausgelöste, altersbezogene Aufbauprozesse von Strukturen und Funktionen der Organe, des zentralen Nervensystems, der hormonalen Systeme, der Körperformen usw. bezeichnet“ (Montada et al. 2018, S.45)

⁷ **Anlage** meint die biologische Grundausstattung durch z.B. Gene (vgl. Siegler et al. 2016, S.8)

Umstände) bestimmt die Bedingungen, in denen ein Kind aufwächst und Erfahrungen durch Lernangebote machen kann. Diese kontextuellen und individuellen Erfahrungen beeinflussen den weiteren Entwicklungsprozess. Hierzu kann auch der sozioökonomische Status (das Maß für die soziale Schichtzugehörigkeit, welche auf Bildung und Einkommen basiert,) der Familie des Kindes gezählt werden, da dieser viele Lebensbedingungen bestimmt z.B. Ernährung, Freizeitangebote, Wohnort, etc. (vgl. Siegler et al. 2016, S.15f; vgl. Köhn 2016, S.33; vgl. Greve & Thomsen 2019, S.15f). An der Entwicklung beteiligte Personen sind Bestandteil eines Systems, bei dem alle Teile in Relation zueinanderstehen und sich durch Aktivitäten gegenseitig beeinflussen können. Menschen leben, agieren und entwickeln sich in ökologischen bzw. sozialen Systemen. Dazu können Familie, Freunde, Schule, Vereine, etc. gezählt werden. Das Kind entwickelt ein Bild von sich und der Umwelt in der sozialen Interaktion, welche wechselseitig Einfluss nimmt und somit als transaktional bezeichnet werden kann (vgl. Montada et al. 2018, S.34). Sofern in einer gegebenen Entwicklungsumwelt die passenden Interessen und Handlungsmöglichkeiten bestehen, ist jeder Entwicklungsverlauf veränderbar (vgl. Brandstädter 2015, S.8). Jedes Kind entwickelt sich individuell, in seiner eigenen Geschwindigkeit und bedarf demnach individuelle Unterstützung (vgl. Habermann 2020, S.8).

Die Entwicklung wird somit durch die individuelle und intrinsische Verarbeitung von Erfahrungen in der Umwelt vorangetrieben. Zu der sozialen Umwelt werden unter anderem die Eltern⁸, Freunde, Familie etc. gezählt.

Die **Sozialisation** spielt in diesem Kontext eine große Rolle. Diese ist ein lebenslanger Prozess, in dem Individuen das Wissen, die Fähigkeiten, die Motivationen und Wertorientierungen erwerben, um an der Gesellschaft teilzuhaben und somit in die soziale Welt, in der sie leben, eingepasst werden. Hierfür ist vor allem die Kindheit ausschlaggebend. Zentral sind die Schaffung und Aufrechterhaltung von sozialer Ordnung und den dafür notwendigen individuellen Voraussetzungen. Entwicklung kann somit zur Sozialisation gezählt werden, denn Menschen werden durch ihre individuelle Entwicklung auf ihre Umwelt vorbereitet und dieser eingepasst (vgl. Greve & Thomsen 2019, S.61f; vgl. Bühler-Niederberger 2020, S.136). Die Freizeit ist neben der Schule und der Familie ein wichtiger Sozialisationsbereich und Bildungsort. Hier können Kinder persönlichen Interessen

⁸ **Eltern** und andere **Erziehungsberechtigte** werden in dieser Arbeit synonym verwendet

nachgehen und ihr Wissen und Können vertiefen. Dies bietet Möglichkeiten sich persönlich zu entwickeln und Kompetenzen⁹ zu fördern (vgl. Wolfert & Pupeter 2018, S.95). Entwicklung hat auch immer etwas mit **Lernen** zu tun, da Lernen eine Sammelbezeichnung für eine Vielzahl von Prozessen ist, durch die es zu Verhaltensänderungen kommt. Lernen schließt den Erwerb von Einstellungen, Motiven, Wissen, Gedächtnisinhalten etc. mit ein. Die Quelle von Veränderungen beim Lernen liegt in der Umwelt, wobei es aufgrund von Erfahrungen, Beobachtung oder Übung zu Verhaltensänderungen kommen kann. Dabei kann es zur Aneignung von Neuem oder zu Änderungen von bereits Vorhandenem führen. Der Lernprozess spielt sich intern ab (Aneignung der neuen Erfahrungen) und äußert sich beobachtbar durch das Verhalten (vgl. Trautner 1992, S.84f). Es gibt verschiedene Arten zu Lernen, unter anderem das Lernen am Modell (ebd. S.87). Jedes Kind ist einzigartig und lernt anders, abhängig von seinen individuellen Erfahrungen, weshalb die möglichen Erfahrungen individuell passend sein sollten. Dabei sollten Eltern und Lehrer*innen zusammenarbeiten, denn Lernen sollte durch dynamische emotionale Interaktionen als zentral angesehen werden (vgl. Brazelton & Greenspan 2002, S.159f). Lernen wird von den gemachten Erfahrungen, den intellektuellen Fähigkeiten und der Motivation¹⁰ beeinflusst (vgl. Wilbert 2014, S. 113).

Brazelton & Greenspan haben die **Befriedigung von bestimmten Grundbedürfnissen** als Grundvoraussetzungen benannt, damit das Wachsen, Lernen und Gedeihen (und somit die Entwicklung) nicht gefährdet wird, wobei diese Begriffe in Zusammenhang stehen. Hierzu gehören unter anderem das Bedürfnis nach beständigen und liebevollen Beziehungen (vgl. Brazelton & Greenspan 2002, S.7+31-34), das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation (ebd. S.108), das Bedürfnis nach individuellen und entwicklungsgerechten Erfahrungen (ebd.S.147+204), das Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen (ebd. S.247) und das Bedürfnis nach stabilen, unterstützenden Gemeinschaften und kultureller Kontinuität (ebd. S. 268-271).

In diesem Zusammenhang hat die **Bindung** als besondere Beziehung eines Kindes zu seinen primären Bezugspersonen einen großen Einfluss auf die Entwicklung. Bindung ist ein relevanter Aspekt der emotionalen Qualität der Eltern-Kind-Beziehung. Das Vorhandensein einer sicheren Bindung zu mindestens einem erwachsenen Interaktionspartner gilt als starker Schutzfaktor für die kindliche Entwicklung. Kinder mit einem sicheren

⁹ **Kompetenz** meint die kollektive oder individuelle Befähigung soziale, kognitive und verhaltensmäßige Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse so zu organisieren, dass Ziele, Wünsche oder gestellte Aufgaben/Anforderungen erfüllt werden können (vgl. Nolte et al. 2019, S.35)

¹⁰ **Motivation** ist ein innerer Zustand, der bewirkt, dass etwas Bestimmtes angestrebt wird (vgl. Wilbert 2014, S.114)

Bindungshintergrund zeigen häufig sozial kompetentes Verhalten, mehr psychische Widerstandskraft und sind weniger anfällig für psychische Erkrankungen. Es fällt ihnen leichter Beziehungen positiv zu gestalten, Freundschaften zu knüpfen und sich bei Problemen Hilfe zu holen. Negative Gefühle z.B. Wut, Ärger, Trauer etc. sind für das Kind einfacher zu bewältigen, wenn sie sich der Unterstützung der Eltern sicher sein können. Neben der Beziehung zu den Eltern spielt die **Beziehung** zu Gleichaltrigen zunehmend eine wichtige Rolle, wobei diese für die soziale Entwicklung und die wahrgenommene Lebenszufriedenheit ausschlaggebend sein kann (vgl. Hoffmann & Castello 2014, S.9+13; vgl. Siegemund 2014, S.67+72).

Wertschätzung und **Erziehungsstil** haben Einfluss auf die Entwicklung des Selbstwertes. In der Erziehung können drei Typen unterschieden werden: der Laissez-faire (es werden kaum Grenzen gesetzt, was unangemessenes Verhalten gegenüber Mitmenschen und Gefühle der Vernachlässigung bei Kindern zur Folge haben kann), der autoritäre (Eltern üben eine verstärkte Kontrolle auf das Verhalten des Kindes aus, wobei Kontrolle und Strafen strikt bei Nichtbeachten der elterlichen Regeln angewendet werden) und der autoritative Stil. Sowohl der Laissez-faire als auch der autoritäre Stil können eher zu einem geringen Selbstwertgefühl führen. Für eine positive Entwicklung des Selbstwertes eignet sich der autoritative Erziehungsstil am ehesten. Hier wird das Einhalten von Regeln ebenfalls kontrolliert und vorgegeben, jedoch nachvollziehbar kommuniziert. Partizipation, demokratische Bedingungen, Wertschätzung und Handlungsspielräume sind dabei zentral (vgl. Kray & Schaefer 2018, S.231f+237).

Die genannten Aspekte ergeben, dass die Erfahrungen und Bedingungen, unter denen Kinder aufwachsen, sehr unterschiedlich und individuell sind, was wiederum unterschiedliche Entwicklungsbedingungen und Einflüsse ergibt. Somit findet der Veränderungsprozess der Entwicklung zwischen Anlage, Reifung, Umwelt und Sozialisationsbedingungen (Lern- und Erziehungsbedingungen) sowie den Selbstregulationskräften der Person statt (vgl. Biewer 2017, S. 84).

2.3. Entwicklungsabweichungen

Entwicklungsabweichungen sind Verhaltens- oder Erlebensabweichungen, die für das Alter als untypisch oder unangemessen angesehen werden (meist sind negative Entwicklungen gemeint). Führen diese Abweichungen zu Beeinträchtigungen und sind dauerhaft, wird von einer psychischen Störung gesprochen (Lohaus & Vierhaus 2018, S.300+301). Diese sind im ICD-10 in Kapitel V (F00-F99) aufgeführt. Die Entwicklungsstörungen (F80-F89) beginnen alle in der Kindheit, führen zu Entwicklungseinschränkungen oder -

verzögerungen von Funktionen (die mit der biologischen Reifung des ZNS verknüpft sind) und einen stetigen Verlauf ohne Remissionen und Rezidiven haben. Hierzu zählen Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache, schulischer Fertigkeiten, motorischer Funktionen, sowie kombinierte, tiefgreifende, andere und nicht näher bezeichnete Entwicklungsstörungen (vgl. BfArM 2020a). Verhaltens- und emotionale Störungen z.B. die Hyperkinetische Störung und Störungen des Sozialverhaltens sind unter F90-F98 aufgelistet (vgl. BfArM 2020b). Bei der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten spielen i.d.R. mehrere Ursachen eine Rolle. Hierzu können Bedingungen des sozialen Umfeldes, Medien, Schule, Vereine usw. in wechselseitiger Beeinflussung mit den Anlagen und der Selbstbestimmung gezählt werden (vgl. Köhn 2016, S.68f).

2.4. Veränderungen im Grundschulalter

In der mittleren und späten Kindheit (ca. sechstes bis zehntes / elftes Lebensjahr), vollziehen sich bedeutsame psychische, körperliche und soziale Entwicklungen, und deshalb stellt die Grundschulzeit einen wichtigen Entwicklungs- und Bildungsabschnitt dar. Die Grundschulzeit verpflichtet alle Kinder zu dem Besuch der ersten bis zur vierten Klasse. Die dort erworbenen Kompetenzen sind ausschlaggebend für späteren schulischen Erfolg und die Basis für den Übergang auf weiterführende Schulen, das Berufsleben und die gesellschaftliche Teilhabe. Durch spielerisches Lernen sollen Kinder an systematische Formen des Lernens herangeführt werden (vgl. Büttner 2019, S.119f).

Während der Grundschulzeit lassen sich verschiedene **kognitive Veränderungen** identifizieren. Diese Veränderungen sind dahingehend bedeutsam, da interindividuelle Unterschiede zu unterschiedlichem Schulerfolg beisteuern. Unter Kognition können Prozesse und Strukturen verstanden werden, die nötig sind, um Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten. Hierzu zählen Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Wahrnehmung, Sprache, Denken, Intelligenz und Problemlösen. Für den Schulerfolg sind v.a. das Gedächtnis und die Intelligenz ausschlaggebend (ebd. S.120). Die kognitive Entwicklung findet nach Piaget in Stufen von mehreren Phasen statt. Während dem siebten bis zum zwölften Lebensjahr ist die konkret-operationale Phase. Hier beginnen Kinder damit, logisch über bestimmte Merkmale der Welt nachzudenken (nicht mehr nur intuitiv). Objekte können in zusammenhängende Klassen gruppiert und Ereignisse als von mehreren Faktoren beeinflusst verstanden, werden, wobei sich dieses Denken auf konkrete Situationen beschränkt. Experimente werden meist unsystematisch und ohne eindeutige Schlüsse gezogen. Systematisches Denken und Schlussfolgern über hypothetische Situationen erscheint

noch nicht möglich. Abstraktes Denken und hypothetisches Schlussfolgern ist laut Piaget erst ab ca. zwölf Jahren möglich (vgl. Siegler et al. 2016, S.128f). Neben den Stärken von Piagets Theorie z.B. der breite Überblick über das Denken und Wesen von Kindern, wurden einige Ansätze überholt und kritisiert (ebd. S.130f). Im Bereich der Informationsverarbeitung werden ebenfalls Veränderungen bei Kindern im Grundschulalter wahrgenommen. So verbessern sich in diesem Alter Kurzzeit- und Arbeitsgedächtnis, kognitive Kontrollprozesse sowie die Nutzung und Anwendung von Gedächtnis- und kognitiven Kontrolleistungen (vgl. Kray & Schaefer 2018, S. 215-220+237).

Somit nehmen in der mittleren Kindheit i.d.R. kognitive Fähigkeiten zu, wobei sich in der **Persönlichkeit**, dem Selbstwert und dem Selbstkonzept auch Veränderungen feststellen lassen. Hierbei spielt das soziale Umfeld eine entscheidende Rolle. Die „Big Five“ sind ein bewährtes Einschätzungsinstrument für jede Altersstufe, wobei fünf Persönlichkeitseigenschaften genauer betrachtet werden. Diese sind die *Gewissenhaftigkeit* (Ist das Kind konzentriert? Denkt es nach, bevor es handelt?), *Extraversion* (Wie gesprächig oder schüchtern ist ein Kind?), *Offenheit für Neues* (Ist das Kind spontan, kreativ, interessiert, neugierig und flexibel oder eher nicht?), *Neurotizismus* (Ist das Kind ängstlich, nervös oder eher entspannt/gelassen?) und die *Verträglichkeit* (Wie kooperativ, hilfsbereit oder beziehungsfähig ist das Kind?). Kinder wurden, anhand einer Studie, mit zunehmendem Alter als gewissenhafter, verträglicher und weniger extravertiert eingeschätzt. Hierbei wurde eine relative Stabilität aller fünf Eigenschaften erkannt (vgl. Kray & Schaefer 2018, S.227-230+237).

Bei der Entwicklung eines positiven **Selbstkonzeptes** (wie das Kind sich selbst sieht, über sich denkt und wie es in verschiedenen Situationen handelt und somit seine Entwicklung steuert) sind im Grundschulalter folgende Dimensionen zentral: körperliche Fähigkeiten und Erscheinung, Beziehungen zu Eltern und Gleichaltrigen, schulische Leistungen (z.B. Lesen, Mathematik, etc.) und der Selbstwert. Das Selbstwertgefühl steht mit dem alltäglichen Verhalten und schulischen Leistungen im Zusammenhang. Mit zunehmendem Alter werden Selbstwert und Selbstkonzept immer differenzierter, wobei der angewendete Erziehungsstil die Ausformung des Selbstkonzeptes und der Resilienz (psychische Widerstandsfähigkeit) beeinflusst (ebd. S.230f).

Im **emotionalen und motivationalen** Entwicklungsbereich spielen effektive Strategien bei der Emotionsbewältigung und individuelle Unterschiede im Umgang mit Misserfolg und Erfolg auf das Verhalten in Leistungssituationen eine entscheidende Rolle. Kinder gehen bei der Erreichung von Zielen/ Wünschen zunehmend planvoller und ausdauernder

vor (ebd. S. 234+237f). Unterschiede zwischen den Geschlechtern sollten, nach Delfos, nicht außer Acht gelassen werden. Jungen zeigen allgemein oft mehr Probleme in ihrer Entwicklung und reifen langsamer als Mädchen. Mädchen neigen eher zu internalisierendem Verhalten und der Suche nach Sicherheit und Unterstützung bei Problemen, wobei Jungen eher zu problemlösendem und externalisiertem Verhalten neigen (vgl. Delfos 2015, S. 37 + 38).

Die **körperliche Wachstumsgeschwindigkeit** ist zwischen dem dritten und elften Lebensjahr relativ gleichmäßig (Zunahme pro Jahr ca. 5-7cm). Je älter ein Kind wird, desto differenzierter sind die **neuromotorischen Fähigkeiten**. Zu Beginn des Schulalters verfügen Kinder i.d.R. über eine differenzierte manuelle Geschicklichkeit und einen stabilen Gleichgewichtssinn (vgl. Latal & Neuhäuser 2018, S.45f+52-54).

Nach **Havighurst** erfolgt eine positive Entwicklung durch die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, was über die gesamte Lebensspanne stattfindet (vgl. Brandstädter 2015, S.66f). Zu den Entwicklungsaufgaben in der Grundschulzeit gehören die Aneignung von sozialen Fertigkeiten, Kulturtechniken (Rechtschreiben, Lesen und Rechnen) und der Erwerb von bereichsübergreifenden abstrakten Konzepten für effektives Denken (vgl. Büttner 2019, S.119). Entwicklungsaufgaben ergeben sich aus gesellschaftlichen Anforderungen, Reifungs- und Abbauprozessen und sind kulturell bedingt und für Altersperioden beschrieben. Die Erfüllung von Entwicklungsaufgaben ist von einigen Faktoren abhängig. Dazu zählen das Selbstbild, biologische Faktoren (geistige und psychische Gesundheit), der soziale Kontext, Fähigkeiten und Bildungsvoraussetzungen, gesellschaftliche und kulturelle Faktoren. Somit sind die Bedingungen, unter denen die Aufgaben bewältigt werden, individuell variabel (vgl. Montada et al. 2018, S.53f).

Nach **Erikson** gibt es acht Entwicklungsphasen, die als psychosoziale Krisen verstanden werden und in Abhängigkeit altersspezifischer Anforderungen stehen. Den Hintergrund hierfür stellt die psychoanalytische Entwicklungspsychologie von Freud dar (vgl. Köhn 2016, S.37). Bis zum Jugendalter sind es fünf Phasen/Krisen, die bewältigt werden müssen, um über Identitätsdiffusionen zu einer Identitätsfindung zu führen. In den Entwicklungsphasen gibt es bestimmte Entwicklungsaufgaben zwischen zwei Polen (Zugehörigkeit und Unabhängigkeit). Die ersten drei Phasen sind bis zum fünften Lebensjahr abgeschlossen. Die vierte Phase ist die Latenzphase (6.-11./12. Lebensjahr), wobei die Beziehungspersonen meist aus der Wohngegend und der Schule stammen. Die Kernkonflikte (entwicklungsfördernd/entwicklungshemmend) sind hier Leistung und Fleiß gegen Minderwertigkeitsgefühle. Hierbei sind die psychosozialen Modalitäten, etwas „Richtiges“

und etwas mit anderen zusammen zu tun, relevant. Bleibt die Konfliktlösung erfolglos, kann dies zu einer Fehlentwicklung führen, in dieser Phase z.B. zu Leistungsunwilligkeit, eingeschränkter Aufmerksamkeit, zu Selbstbeschränkungen und Pessimismus. Eine erfolgreiche Konfliktlösung durch die Anwendung eigener Fähigkeiten, bedingt eine gesunde Entwicklung (hier z.B. eine Arbeitshaltung, Leistungswilligkeit und Leistungsfähigkeit). Das Kind lernt an der Welt der Erwachsenen durch Produktivität/ Methode und Können teilzuhaben, wodurch Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und das eigene Können geweckt wird (vgl. Erikson 1997, S.102-106; vgl. Köhn 2016, S.38f). Bestimmte Schutzfaktoren helfen kritische Lebensereignisse zu bewältigen bzw. damit umzugehen. Dazu gehören ein realistisches Selbstbild, Bewältigungsstrategien (bei Verlusten, Problemen und belastenden Emotionen), angebrachte Zielsetzungen und Selbstvertrauen in eigene Kompetenzen (vgl. Montada et al. 2018, S.55).

Ab dem siebten/achten Lebensjahr spielt die Peergroup für die kognitive und soziale Entwicklung eine entscheidende Rolle. Durch gruppodynamische Prozesse erlernen die Kinder wichtige Kompetenzen, die für die Schullaufbahn und das weitere Leben relevant sind. Sie nehmen sich selbst über ihre Beziehungen zu Gleichaltrigen zunehmend wahr und lernen die Relativität von Gefühlen und Beziehungen zu begreifen, wobei Rivalitäten und Vergleiche eine wichtigere Rolle spielen. Demütigungen, Respektverlust und Missbilligung können Ängste hervorrufen (vgl. Brazelton & Greenspan 2002, S.213-219). Soziale Kompetenzen spielen somit für schulische und gesellschaftliche Integration eine entscheidende Rolle. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten weisen eingeschränkte kommunikative Fähigkeiten und Problemlösestrategien auf und geraten schneller in Konfliktsituationen (vgl. Ricking 2014, S. 139f). Die Besonderheit der Beziehung zu Gleichaltrigen liegt sowohl in der Symmetrie und Gleichberechtigung hinsichtlich kooperativer Tätigkeiten als auch in emotionaler Hinsicht. Nur untereinander (ohne Erwachsene) sind alle in gleicher Weise gefordert, für das Wohlbefinden des Gegenübers zu sorgen, Emotionen zu regulieren und Konflikte zu lösen. Zentral ist hierbei das kindliche Spiel im Zentrum des Sozialkontaktes. Im Schulalter beginnen die gegenseitige Unterstützung und das gegenseitige Vertrauen. Dafür werden Perspektivübernahme und Empathie benötigt. Gemeinsames Lernen und Spielen sind bedeutsam für die soziale Entwicklung. Problematisches Sozialverhalten und fehlende Sozialkompetenz gelten als zentrale Ursache für den Ausschluss aus einer Gruppe z.B. aus der Klassengemeinschaft oder dem Freundeskreis (vgl. Siegemund 2014, S.67f).

3. Digitale Spielwelten

Da Spielen somit für eine positive Entwicklung wichtig ist, wird in diesem Kapitel auf das Spielen im Allgemeinen und in digitaler Form eingegangen.

3.1. Das Spiel allgemein

Bereits in der frühen Menschheitsgeschichte setzten sich die Menschen mit dem Phänomen Spiel auseinander. So bedeutete Spiel „ludus“ im alten Rom, Freude und Heiterkeit oder im Mittelhochdeutschen bedeutete „spilen“ Scherz treiben/ Vergnügen (vgl. Renner 2008, S.15). Eine weit verbreitete Definition von Spiel stammt von Huizinga:

„Der Form nach betrachtet, kann man das Spiel also [...] eine freie Handlung nennen, die als <<nicht so gemeint>> und außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehend empfunden wird und trotzdem den Spieler völlig in Beschlag nehmen kann, an die kein materielles Interesse geknüpft ist und mit der kein Nutzen erworben wird, die sich innerhalb einer eigens bestimmten Zeit und [...] Raums vollzieht, die nach bestimmten Regeln ordnungsgemäß verläuft und Gemeinschaftsverbände ins Leben ruft, [...] mit einem Geheimnis umgeben oder durch Verkleidung als anders von der gewöhnlichen Welt abheben.“ (Huizinga 2004, S.22)

Weitere Kennzeichen des Spiels sind die Wiederholbarkeit, enthaltene Spannungsgefühle und die Schaffung von Ordnung während des Spiels. In der Sphäre des Spiels haben die Gesetze und Gebräuche des gewöhnlichen Lebens (scheinbar) keine Geltung. Das Spiel ist in seiner Ganzheit zu betrachten und trägt seinen eigentlichen Sinn in sich selbst. Erst sekundär in der Kulturfunktion wird es mit Aufgaben, Pflichten und „Müssen“ in Verbindung gesetzt. Auch das zwischenmenschliche Zusammenleben ist vom Spiel durchwoben. Huizinga versteht den Ursprung der Kultur (z.B. Recht, Ordnung, Religion, etc.) im Spiel (vgl. Huizinga 2004, S.11ff). Im kindlichen Spiel werden die Natur und Umwelt nachgeahmt und so ein subjektives Bild davon geschaffen. Es kann vielschichtig und unvorhersehbar sein. Spielen stellt somit eine Form der tätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt dar, hierbei unterliegt es den Einflüssen der Umwelt und wirkt zeitgleich auf diese ein (vgl. Renner 2008, S. 30; vgl. Heimlich 2015, S.19). Drei Merkmale beschreiben für Heimlich das Spiel: 1) Spielende entscheiden sich meist aus intrinsischen Motivationen heraus dafür. 2) Während des Spiels kommt es häufig zur Entwicklung eigener Ideen und Vorstellungen. 3) Die Spielertätigkeit wird von den Spielenden selbst gesteuert, was als Selbstkontrolle bezeichnet wird (vgl. Heimlich 2015, S.61f). Was Kinder spielen prägt ihre Erfahrungswelt, wobei sie auf diese Erfahrungen in der Interaktion mit anderen Kindern zurückgreifen. Werden die Bedürfnisse der Kinder wahrgenommen und ihnen liebevolle Zuwendung und Interesse entgegengebracht, wird eine wichtige Vertrauensbasis geschaffen und deren Selbstwert gestärkt. Gegenseitiges Vertrauen und Sehen spielt in

vielen Lebensbereichen für ein gesundes Aufwachsen, auch im Medienalltag, eine entscheidende Rolle. Demnach ist es wichtig passende Spiele auszuwählen (vgl. Kaiser-Fal-lent 2021, S.3f). Lernen während des Spielens ist ein Nebeneffekt, da der eigentliche Sinn im Spielen selbst liegt (vgl. Nieding et al.2015, S.179f). Spielerisches Lernen baut auf die Motivation der Lernenden auf und kann durch seinen Experimentalcharakter gerade in veränderungsreichen Zeiten Angebote liefern (vgl. Geisler 2019, S.176). Einzelne Spiel-formen sind in bestimmten Entwicklungsphasen dominant und werden zu einem späteren Zeitpunkt durch andere Formen erweitert. Ab ca. dem fünften Lebensjahr kommen zu dem Explorations- und Phantasiespiel, das Rollen-, das Konstruktions- und das Regel-spiel hinzu (vgl. Nieding et al. 2015, S.180; vgl. Heimlich 2015, S.33; vgl. Habermann 2020, S.13). Spielen dient dazu, soziale Strukturen und Regeln zu lernen und zu festigen, die Umwelt zu erkunden, Kreativität zu fördern, die Frustrationstoleranz zu erhöhen, Konzentrationsfähigkeit und Problemlösestrategien zu entwickeln, Impulssteuerung zu erlernen, Empathie zu empfinden und motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwi-ckeln (vgl. Habermann 2020, S.12).

3.2. Das digitale Spiel

Digitale Spiele können dem Bereich der digitalen Bildschirmmedien zugeordnet werden. Medien gibt es bereits seit mehreren Jahrhunderten, wozu Bücher, Zeitschriften, Fernse-hen, Videos, Computer etc. gezählt werden können (vgl. Moser 2010, S.14). Digital (eng-lisch: *Digit* = Ziffer) stammt einerseits aus dem medizinischen Bereich im Sinne von „mithilfe des Fingers“ und andererseits aus dem technischen Bereich „ziffernmäßig; zah-lenmäßig, in Stufen erfolgend“ (vgl. Duden 2021). Digitale Spiele sind ein mediales Phä-nomen, welches in engem Zusammenhang mit der Entwicklung der Computertechnologie steht (vgl. Fromme 2017, S.66). Es kann heutzutage eher von Digitalen Spielwelten ge-sprochen werden, denn diese entspringen, neben dem Spiel an sich, ineinander übergrei-fender komplexer Medienbereiche z.B. Internet, TV-Sendungen und Social-Media. Hier-bei wird ein Kommunikations- und Handlungsbereich beschrieben, der verschiedene Plattformen, Genres, Inhalte und Formen umfasst und verstärkt in Kommunikationspro-zesse einer konvergenten¹¹ Medienwelt eingebettet ist. Verschiedene Medien verschmel-zen im Internet, und einige Spielkonsolen lassen vielfältige Mediennutzungen wie Foto-grafieren, Musik hören und Spielen zu. Dabei bietet dies einer Vielzahl von sozialen

¹¹ **Medienkonvergenz** beschreibt die Zusammenführung bislang getrennter Medienbereiche und das wech-selseitige Durchdringen und Miteinanderwirken (vgl. Wagner 2017, S.263ff)

Gruppen Raum für Interaktion, Abgrenzung von anderen und die Integration verschiedener Systeme z.B. Wissenschaft, Kunst, Politik und Pädagogik (vgl. Ring 2014, S.75; vgl. Fuhs 2014, S.313). Durch die Hardware (Spielkonsolen, Computer, mobile Endgeräte), Netzwerke (lokal, offline bis online) und die Software (konkrete Spieltitel) werden virtuelle Spielräume durch Computertechniken erzeugt, in denen sich die Spielenden bewegen können, ohne (scheinbar) den Zwängen, Regeln, Notwendigkeiten und Gesetzen der realen Welt unterworfen zu sein. Diese virtuellen Räume werden dem Bereich des Spiels zugeordnet und bieten so Platz für Spielprozesse. Es wird aktives Handeln von den Spielenden gefordert, denn dadurch und durch das Einbringen von Spielmotiven, Emotionen, Kognitionen, Erwartungen, Wünschen und Einsatz von Körper und Kompetenzen entfalten sich die Möglichkeiten, die Software, Hardware und Netzwerke mit sich bringen können. Doch wie auch reale Spiele, bieten digitale Spielwelten Angebote an den Spielenden dort zu agieren, zu bleiben und zu „leben“. Es entsteht die Möglichkeit zwischen der Rolle des Nutzenden und Produzenten zu wechseln (vgl. Fritz 2014, S.403; vgl. Wagner 2017, S.265). Digitale Spiele gehören für viele Erwachsene und Kinder zur medial konvergenten Alltagskultur, in denen das Kombinieren, Verändern und Verbreiten von Medieninhalten möglich sind (vgl. Fromme 2017, S.71). Digitale Spiele können typische Spielmerkmale (Kapitel 3.1.) z.B. Zweckfreiheit, Wiederholbarkeit und Freiwilligkeit aufweisen. Schell beschreibt für digitale Spiele folgende Merkmale: eine gewollte Spielentscheidung, Regeln, Ziele, interne Wertmaßstäbe, Konflikte, Herausforderungen, Interaktivität, Spannung und geschlossene formale Systeme (Schell zit. n. Hoblitz 2015, S.18).

3.2.1 Die Unterscheidungsmerkmale digitaler Spiele

Es gibt mehrere Ansatzpunkte digitale Spiele zu kategorisieren. Einige Unterscheidungsmerkmale sind: Zentralhardware, Ein- und Ausgabesysteme, Betriebssysteme, Grafikschnittstellen, Funktion, Internetanbindung, Spieleranzahl, Vertriebsart (kostenlos oder kostenpflichtig), Zielgruppe (z.B. nach Alter oder Geschlecht), Dimension (z.B. textbasiert, 2D oder 3D), Perspektive (Ego-, Außen- oder Frontalperspektive), Anmutung/Stimmung (z.B. durch Stilmittel und Farben) und für das Spiel benötigte Fähigkeiten (vgl. Beil 2012, S.19; vgl. Breiner 2019b, S. 10-38).

Einzelne Merkmale werden im Folgenden genauer beschrieben. Zunächst kann nach der Zentralhardware oder Plattform unterschieden werden. Dazu zählen unter anderem Konsolenspiele, welche an Fernseher oder Monitore angeschlossen werden, z.B. Playstation 4 (vgl. Breiner 2019b, S.12f.). Immer mehr Bedeutung gewinnen die Smartphonespiele, welche zu den mobilen Spielen (Mobile Games) gezählt werden. Als Handhelds werden

portable Konsolen bezeichnet z.B. Nintendo Switch. Ebenso sind Spiele weit verbreitet, die auf PCs lauffähig sind. Multiplattformspiele sind auf verschiedenen Hardware- und Betriebssystemen nutzbar. Zu den Eingabesystemen gehören z.B. Tastatur, Joysticks und Lenkräder. Die Ausgabesysteme präsentieren das Spiel akustisch, haptisch, vestibulär und optisch z.B. über Bildschirme (ebd. S. 13f). Es kann nach der möglichen Anzahl der Spieler eingeteilt werden. So werden Einzelspieler- (Singleplayer), Zweispieler- (Dualplayer) und Mehrspieler-Spiele (Multiplayer), bis hin zu mehreren tausend Menschen zeitgleich (Massive-Multiplayer) in einem Spiel unterschieden (ebd. S.17-19). Durch das Internet besteht die Möglichkeit nicht nur offline, sondern auch online miteinander oder in Browserspielen zu agieren (ebd. S.16). Bei der Einteilung nach ihrer Funktion gibt es auf der einen Seite die Intentionsspiele (Serious Games), welche einen ernsten und bestimmten Zweck verfolgen. Auf der anderen Seite gibt es die Unterhaltungsspiele (Non-Serious Games), wobei die Unterhaltung als alleiniger Zweck an sich gesehen wird. Jedoch ist die Trennung oft nicht eindeutig, da Spiele sowohl unterhalten als auch einen bestimmten Zweck verfolgen können (ebd. S.19f). Eine weitere Einteilung ist die der Fähigkeiten, die zur Bewältigung des Spiels benötigt werden, z.B. Reaktionsfähigkeit (bei Schieß- und Sportspielen), strategisches Denken (bei Konstruktions- und Aufbauspielen), Empathie (bei Rollen- und Erzählspielen) oder Geduld (ebd. S.29).

Das bekannteste Unterscheidungsmerkmal ist das der Genres. Diese dienen ebenfalls als Orientierung und Selektionshilfe bei der Wahl der Computerspiele, da bestimmte Erwartungshaltungen angesprochen werden. Subgenres und Überschneidungen lassen die Grenzen zwischen den einzelnen Genres verschwimmen. Die Komplexität neuer Spiele wird so aufgezeigt, wobei es bei der Bezeichnung keine Normierung gibt (vgl. Beil 2012, S.19ff; vgl. Breiner 2019c, S.42). Die bekanntesten Genres sind: *Adventure* (Erzählspiele; Nachspielen einer Geschichte), *Actionspiele* (Steuerung einer Figur oder eines Fahrzeugs durch Geschicklichkeit und Reaktionsvermögen z.B. GTA), *Denkspiele* (Problemlösung durch logisch-mentale Prozesse z.B. Puzzlespiele), *Fighting Games* (Kampfspiele z.B. Tekken), *Ego-Shooter* (Kämpfe mit Schusswaffen in einer 3D-Welt gegen andere z.B. Fortnite), *Geschicklichkeitsspiele* (z.B. Tetris), *Jump 'n' Runs* (Erreichen des Levelendes durch Laufen und Springen z.B. Super Mario Bros.), *Open World Spiele* (im Zentrum steht eine offen begehbare Spielwelt in der Spielende diese frei erkunden und Aufgaben lösen können z.B. Minecraft), *Musik- und Tanzspiele* (hier sind Musik/Tanz zentral, hier wird durch Tastenkombinationen oder auf Tanzmatten gespielt z.B. Just Dance), *Rollen-spiele* (Steuerung eines Charakters, wobei dieser sich im Laufe des Spiels entwickelt,

indem Aufgaben erfüllt werden z.B. Pokémon), *Simulationen* (Nachstellung realitätsnaher Umgebung oder Sachverhalte z.B. Die Sims oder Landwirtschafts-Simulator), *Sportspiele* (Simulation einer virtuellen Sportart z.B. FIFA), *Strategiespiele* (basierend auf strategischen und koordinierenden Mechanismen werden rundenbasiert bestimmte Aktionen durchgeführt z.B. Die Siedler), *Rennspiele* (Erreichen von Bestzeiten durch Steuerung von Fahrzeugen z.B. Mario Kart) (vgl. Breiner 2019c, S.41-57; vgl. Schmidt 2021).

3.2.2 Die Wirkung und das Erleben digitaler Spielwelten

Durch die Veränderungen der digitalen Spielwelten und -welten, hat sich das Verhältnis des Spielenden zu seiner Spielfigur, als persönlichen Stellvertreter, weiterentwickelt. Es kann das Gefühl vermittelt werden „mittendrin- statt nur dabei“ zu sein (vgl. Fritz 2014, S.405). Eine Grundannahme nach Fritz ist, dass es vielfältige Wechselbeziehungen zwischen Spielenden und dem Spiel gibt. Dabei beeinflussen die Umstände der individuellen Lebensbiografie die Spielauswahl und -nutzung, die Präferenzen und auch die potentielle Sogwirkung des Spiels (vgl. Fritz 2011, S.5). Es ist notwendig, Computerspielende im Zusammenhang mit Sozialisation, Interessen, Wünschen, Erfahrungen, und Fähigkeiten zu betrachten, um nachvollziehen zu können, welche Bindungskräfte entstehen, was die Faszination bei ihnen auslöst und welche Chancen und Risiken von digitalen Spielwelten ausgehen können (ebd. S.10). Nach Fritz wählen Spieler*innen ihre Spiele nach Motivationshintergründen und „lösen“ sich das für sie Wichtige und Interessante heraus. Im Spielprozess werden in den Spielenden energetische Potentiale freigesetzt, welche ein Involviert-Sein sowie die Motivation beeinflussen und somit Transferprozesse ermöglichen können (ebd. S.12). Nutzen und Schaden von Computerspielen¹² sind miteinander verwoben, denn besäßen sie keine Faszinationskraft, gäbe es auch keine Bindungswirkung und ohne diese entstünde kein Spielprozess. Erst im Spielprozess werden die Spielenden mit Forderungen konfrontiert, die mit einer bestimmten Kompetenzförderung einhergehen können. Lassen sich die Spielenden auf diesen Prozess ein, verstärkt sich die Bindungskraft und eine emotional befriedigende Sogwirkung kann erlebt werden. Problematisch wird dies, wenn positive Gefühle nur noch über die Nutzung des Spiels erreicht werden (Kapitel 4.4.2), das reale Beziehungsnetz sich reduziert und alltägliche Verpflichtungen weniger eingehalten werden können (vgl. Fritz 2013, S.167f).

¹² Die Begriffe **Computerspiel** und **Game** subsumieren alle möglichen Arten digitalelektronischer Spiele und werden somit synonym, auch zu **digitalen Spielen** und **Videospielen**, verwendet. **Gaming** meint das Spielen digitaler Spiele (vgl. Breiner 2019a, S.2+7).

Computerspiele sind durch drei Strukturelemente (Abb.2) gekennzeichnet: 1) Die Präsentation beschreibt das Erscheinungsbild des Spiels (Animation, Sound und Grafik), 2) Der Inhalt meint die Spielfiguren und inhaltlichen Elemente (z.B. Gebäude, Gegenstände und Landschaften) sowie die Geschichte und 3) die Regeln erklären den zugrundeliegenden Regelbestand und das Regelwerk. Diese bestimmen Abläufe, Eingriffsmöglichkeiten der Spielenden und verknüpfte Wirkungen. Hierbei entsteht eine Dynamik zwischen den Strukturelementen, welche durch Anregungspotentiale wie Spannung, Spaß, Handlungsmöglichkeiten, Abwechslungsreichtum usw. charakterisiert ist. Somit ist ein Potential gemeint, indem sich Spielprozesse entfalten können. Dabei kommt es zur strukturellen Koppelung. Diese beschreibt hierbei einen ständigen Prozess von Zustandsveränderungen, wobei die Computerspieler*innen und das Computerspiel, als biologische Einheit und Milieu, wechselseitige Strukturveränderungen auslösen können, wenn deren Strukturen miteinander verträglich sind (vgl. Fritz 2011, S.16-20).

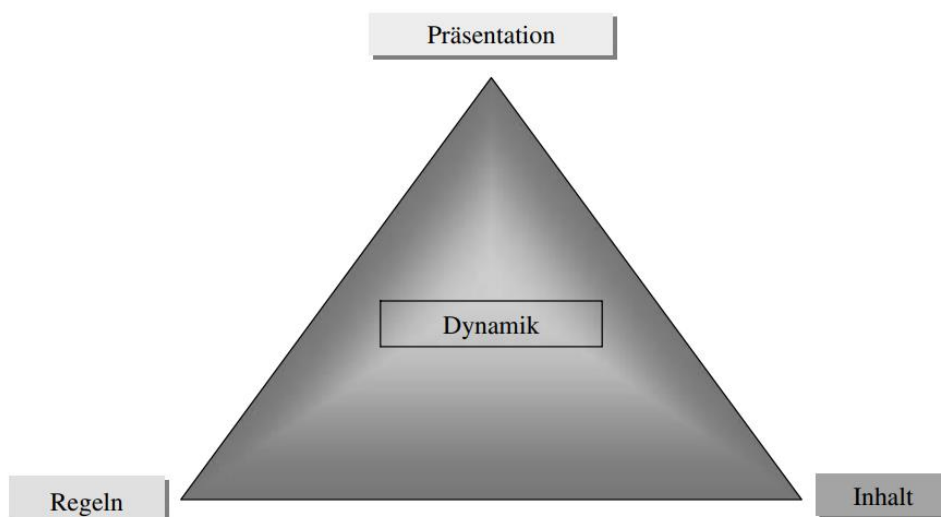


Abbildung 1: Struktur der Computerspiele (Fritz 2011, S.16)

Im Innenraum des Prismas spielen sich zwischen Spielenden und Spiel die Prozesse der strukturellen Koppelung ab. Es wird abgeglichen, was Spielende für Erwartungen an ein für sie befriedigendes Spiel haben und welche Angebote das Spiel für die Spielenden haben kann. Zentrale Motive sind hierbei Beherrschung und Kontrolle (ebd. S.20f). Inwiefern Spieler*innen von dem Spiel fasziniert sind oder es interessant finden hängt von vielen Elementen ab z.B. von Schwierigkeitsgrad, Möglichkeiten, Thema, Inhalten, Verständnisbarrieren und Forderungsstrukturen. Strukturelle Koppelungen sind somit auf verschiedenen Ebenen möglich. Die verschiedenen Genres können unterschiedliche Motivationen und Interessen der Nutzer*innen ansprechen, wobei davon ausgegangen werden kann, dass Spielende (hier Kinder) sich Computerspiele anhand ihrer Persönlichkeit

auswählen. Die Wirkung des Spiels auf das Verhalten des Kindes hängt dabei mit den damit verbundenen Emotionen, Kognitionen, etc. zusammen, was wiederum die Wahl des Spiels beeinflusst (ebd. S.23+24). Medienangebote sind nicht als Abbilder der Wirklichkeit zu verstehen, sondern stellen ein Angebot für kognitive und kommunikative Systeme dar, um somit individuelle Wirklichkeitskonstruktionen in Gang zu setzen (vgl. Moser 2010, S.32). Nach Moser können Medien die Wahrnehmung über Raum und Zeit verändern. Somit wirken Medien verändernd auf Lebensstrukturen und Wahrnehmung. Durch Bildschirmmedien können Landschaften und Szenarien außerhalb der eigenen „vier Wände“ erlebt werden (ebd. S. 54-56). Es können künstliche Realitäten mit eigenen Raum- und Zeitstrukturen erschaffen und wahrgenommen werden (ebd. S.60). Der Anteil an der Konstruktion von Realität wird durch die Medienexpansion immer größer. Wirklichkeit ist nicht vorgegeben, sondern stellt an sich eine individuelle Konstruktion dar. Hierzu gehören auch Fiktionalitäten (ebd. S.30f). Medien sind somit von emotionalen und sinnlichen Qualitäten durchdrungen, obwohl nicht alle Sinne angesprochen werden, bei Computerspielen meist nur der auditive und visuelle Sinn. Starke Gefühle durch Medienenerlebnisse können dennoch hervorgerufen werden (vgl. Moser 2010, S.15; vgl. Breiner 2019d, S. 140). Somit beeinflussen Medien das Verständnis von Menschen über sich selbst sowie die Möglichkeiten und den Sinn des Lebens (z.B. Lebensentwürfe, Weltbild) und haben so direkte Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Fleischer & Grebe 2014, S.159). Durch schnelle und mediale Belohnungssituationen in den digitalen Spielen kann sich ein hohes Selbstwirksamkeitserleben einstellen. Durch „gutes“ Spielen kommen die Spielenden schnell voran und die Belohnung stellt sich meist zeitig ein, im Gegensatz zu dem realen Leben z.B. in der Schule, wo die Belohnung für die erbrachte Leistung evtl. erst längere Zeit später eintritt (vgl. Willemsse 2018, S.15).

Während des digitalen Spielens kann es zu dem Flow-Erleben kommen. Dieses beschreibt eine Form des (selbst-)reflexionsfreien Erlebens, die bei intrinsisch motivierten Tätigkeiten auftreten kann. Es wird ein Gefühl des völligen Aufgehens in dieser Tätigkeit bezeichnet, wobei das Handeln als einheitliches „Fließen“ von einem Augenblick in den nächsten erlebt wird (vgl. Csikszentmihalyi & Schiefele 1993, S.209f). Das Erleben von Flow hängt von dem Ausmaß der Passung zwischen Fähigkeit der Spielenden und Anforderungen zusammen (vgl. Schiefele & Roussakis 2006, S.207+218). Es bleibt so keine Zeit für Langeweile oder Sorgen, wobei keine Trennung zwischen sich und der Umwelt, Stimulus und Reaktion und der Zeit verspürt wird (vgl. Fritz 2007, S.12).

Wie Spieler*innen die Spielinhalte wahrnehmen und ihnen Bedeutung zuschreiben, hängt von individuellen Faktoren ab z.B. realen Lebenserfahrungen, dem Alter des Spielenden, der Sozialisation, der aktuellen Lebenssituation und den Vorlieben. Diese bestimmen die Spielauswahl und die Art und Weise wie die Spiele bewertet und erlebt werden (ebd. S.27). Somit ist jedes Spielerleben individuell. Wie das Gaming auf Kinder im Grundschulalter wirken kann wird im nächsten Kapitel betrachtet.

4. Die Bedeutung digitaler Spielwelten für die Entwicklung von Kindern im Grundschulalter

In diesem Kapitel wird auf das Nutzungsverhalten und die Motive zum digitalen Spielen eingegangen. Ebenso wird geklärt, welche Risiken und Chancen durch digitale Spielwelten für die Entwicklung entstehen können.

4.1. Die Kindheit heute

Die Kindheit kann als geschützter Raum, abgetrennt von Ernsthaftigkeiten und Pflichten der Erwachsenen und den Unsicherheiten und Neuorientierungen der Jugendphase gesehen werden, wobei Kinder in ihrer Persönlichkeitsentfaltung Unterstützung erfahren (vgl. Baacke 2018, S.83). Die Kindheit hat sich in den letzten Jahrzehnten verändert. Durch die zunehmende Digitalisierung und das konvergente mediale Durchdringen kann von einer Multimediakindheit gesprochen werden und somit sind neue Formen der Kinderkultur entstanden (vgl. Fuhs 2014, S.313; vgl. Baacke 2018, S.291). Prensky definiert im Zusammenhang mit der raschen Ausbreitung digitaler Technologien eine neue Generation, welche mit den digitalen Medien aufgewachsen ist und diese von klein auf kennt. Er bezeichnet diese als „Digital Natives“ (vgl. Prensky 2001, S.1). Kindheit unterliegt somit einem stetigen sozialen und kulturellen Wandel (vgl. Tillmann et al. 2014, S.9). In diesem Zusammenhang sind auch das Freizeitverhalten und das kindliche Spielen einem Wandel unterworfen.

4.2. Das Nutzungsverhalten und die Medienausstattung

Die KIM-Studie (2020), befasst sich mit den Freizeitbeschäftigungen und dem Medienumgang von 6- bis 13-Jährigen. Zu den beliebtesten Freizeitaktivitäten (mind. einmal pro Woche) gehören neben dem Fernsehen (94%), Freunde treffen (91%), Drinnen spielen (90%), Draußen spielen (88%), Zeit mit Familie/ Eltern verbringen (75%), Sport treiben (65%), Nutzung des Mobiltelefons (65%) auch das Spielen digitaler Spiele (60%) und die Internetnutzung (59%). Im Vergleich zur Vorstudie (2018) zeigt sich eine große

Kontinuität (vgl. MPFS 2021, S.13+14). In fast allen Haushalten sind Internet, Smartphones und Computer/Laptops vorhanden, in 70% Spielekonsolen. Die Kinder selbst besitzen zu 50% ein Handy/Smartphone, zu 41% eine Spielekonsole, zu 34% einen Fernsehapparat, zu 22% einen Internetzugang, zu 18% einen eigenen Laptop/Computer, zu 14% einen Kindercomputer und zu 9% ein Tablet. Jungen besitzen häufiger Spielekonsolen als Mädchen (ebd. S.10-12+87). Im Durchschnitt bekommen Kinder ihr erstes eigenes Smartphone mit neun Jahren (ebd. S.35).

Die beliebtesten digitalen Spiele bei Jungen sind: FIFA, Minecraft, Mario Kart und Fortnite. Bei Mädchen sind es: Die Sims, Minecraft, Super Mario, Pokémon und Mario Kart. Die genutzten Plattformen zum Gaming (mind. einmal pro Woche) sind zu 42% Smartphones (davon tgl.: 20%), 40% Konsolen (davon tgl.: 13%), zu 34% Computer (davon tgl.: 7%) und zu 19% Tablets (davon tgl.: 4%) (vgl. MPFS 2021, S.62+63).

Um aufzuzeigen, wie sich das digitale Spielverhalten in den letzten Jahren und während der COVID-19-Pandemie bei Kindern im Grundschulalter verändert hat, wurde die KIM-Studienreihe (2014 – 2020) verglichen (siehe Tab.2).

Anzahl der Kinder (in Prozent), die mind. einmal pro Woche digitale Spiele spielen:

Studie	KIM 2014	KIM 2016	KIM 2018	KIM 2020
Alter	6-13 Jahre	6-13 Jahre	6-13 Jahre	6-13 Jahre
Mädchen	53%	64%	52%	52%
Jungen	69%	75%	68%	68%
Gesamt	62%	69%	60%	60%
6-11-Jährige	56,66%	61%	55,33%	53,33%

Tabelle 1: Studien im Vergleich: Nutzungsfrequenz digitaler Spiele, mindestens einmal pro Woche (vgl. MPFS 2015, S.53; vgl. MPFS 2017, S.53; vgl. MPFS 2019, S.52; vgl. MPFS 2021, S.61)

Es ist ersichtlich, dass mit zunehmendem Alter mehr digital gespielt wird, wobei der Anteil der Jungen überwiegt. Seit 2016 ist ein Rückgang der Nutzung zu verzeichnen. Offensichtlich hat das Gamen in der Corona-Pandemie nicht zugenommen. Im Vergleich zwischen den KIM-Studien aus dem Jahr 2018 und 2020, zeigt sich jedoch, dass die Nutzung des Internets um 19%, und das Gaming (am PC/Laptop um 10%, am Smartphone um 29% und am Tablet um 39%) allein (Einzelspieler), zugenommen haben. Hier besteht die Vermutung, dass infolge von Homeschooling und Homeoffice, Medien als „Kinder-aufpasser“ vermehrt genutzt wurden (vgl. MPFS 2021, S.17+18). Ebenso gab es Veränderungen im täglichen Gaming. Dies setzt sich bei der KIM-Studie 2020 im Vergleich zu 2018 wie folgt zusammen: bei den Jungen 32% (2018: 28%) und bei den Mädchen 16% (2018: 16%). Nach dem Alter gestaffelt sind es bei den 6-7-Jährigen 13%

(2018:17%), bei den 8-9- Jährigen 17% (2018: 19%) und bei den 10-11- Jährigen 27% (2018:22%) (vgl. MPFS 2019, S. 52; vgl. MPFS 2021, S.61). Hierbei ist zu vermerken, dass das tägliche Gaming zugenommen hat (außer bei den Mädchen und den 6-9-Jährigen). Die durchschnittliche Zeit (in Minuten), die wochentags tgl. digital gespielt wird, ist in Abbildung 2 zu sehen. Mit dem zunehmenden Alter nimmt die tgl. Gaming-Zeit zu.

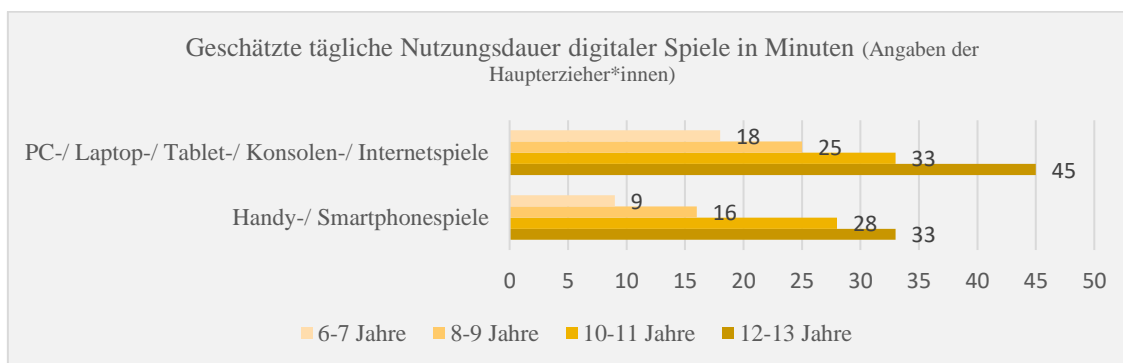


Abbildung 2: Geschätzte tägliche Nutzungsdauer digitaler Spiele in Minuten (eigene Darstellung nach MPFS 2021, S.79)

Zusätzlich zu dem tgl. Gaming (was im Vergleich zu der tgl. Nutzung anderer Medien geringer ausfällt) kommen die Nutzung von z.B. Fernsehen oder Internet dazu. Diese werden tgl. länger genutzt (vgl. MPFS 2021, S.79). Bei 96% gehört die Smartphone-Nutzung zum Alltag. Die Mediennutzung allgemein nimmt ebenso mit steigendem Alter zu (vgl. MPFS 2021, S.15-24).

Die BLIKK-Studie (2016/2017) zeigt, dass mehr als 77% der Kinder, die zwischen sieben und zehn Jahren alt sind, eine kombinierte Mediennutzungszeit (Fernsehen und Smartphone) von mehr als 30 Minuten aufweisen. Auch hier ist mit zunehmendem Alter eine erhöhte Nutzung sichtbar (vgl. Büsching & Riedel 2017, S. 46+84). Die tgl. Computer-/Konsolenspielzeit bei den 7-8- Jährigen liegt bis maximal 30 Min. bei 72,24%, bei 30 Min. - 1 Std. tgl. bei 15,17% und länger als 1 Std. bei 4,14%. Bei den 9-10- Jährigen sind es bis max. 30 Min. tgl. 65,61%, bei 30 Min. - 1 Std. tgl. 21,05% und bei mehr als 1 Std. tgl. 6,5% (ebd. S.90f.).

Bei der 4. World Vision Kinderstudie (2018) zeigt sich ebenfalls, dass das Onlinespielen bei den Kindern von 6-11 Jahren angestiegen ist, wobei das Gaming allgemein relativ konstant geblieben ist und lediglich eine Verlagerung von Offline- zu Onlinespielen vermutet wird (vgl. Wolfert & Pupeter 2018, S. 96+118). Auch hier ist zu erkennen, dass Jungen mehr digital spielen als Mädchen und dies mit steigendem Alter zunimmt (ebd. S.98).

In Tabelle 2 sind Empfehlungen (von klicksafe.de und der BZgA) für die Nutzungsdauer von Bildschirmmedien aufgelistet, wobei dies die Gesamtnutzungszeit von Medien wie PC, Smartphone, Fernsehen, Konsolen etc. betrifft. Offiziell genormte Empfehlungen bestehen bislang nicht.

Alter	Nutzungsdauer in Min. (klicksafe.de)	Alter	Nutzungsdauer in Min. (BZgA)
0-3 Jahre	5 min. tgl.	0-3 Jahre	(bestenfalls) gar nicht
4-6 Jahre	20 min. nicht (unbedingt) tgl.	3-6 Jahre	maximal 30 Min. tgl.
7-10 Jahre	30 – 35 min. tgl.	6-10 Jahre	maximal 45 bis 60 Min. tgl.
10-13 Jahre	60 min. tgl.	k. A.	k. A.

Tabelle 2: Empfehlungen für die Nutzungsdauer (eigene Darstellung nach klicksafe.de 2021; BZgA 2021)

Eine Studie des DJI (2020) erfasst das Freizeitverhalten während der ersten durch COVID-19 bedingten Kontaktbeschränkungen. Hierbei zeigt sich, dass 53% der Grundschüler durchschnittlich häufiger digitale Spiele spielen, um die Lücken in den Freizeitaktivitäten zu füllen. Der Anteil von gleichbleibendem Gaming liegt bei 42% und nur 5% spielten weniger als in der Zeit vor COVID-19 (vgl. Langmeyer et al. 2020, S.33). Ab dem Jugendalter und dem jungen Erwachsenenalter ist Gaming stärker verbreitet als bei Kindern. Während der Pandemie ist auch in diesem Alter ein Anstieg des Gaming zu erkennen (vgl. MPFS 2020, S. 15+53-58; vgl. Bodanowitz 2020, S.19-25).

In diesen Studien ist sichtbar, dass je höher der Bildungsabschluss der Eltern ist, desto weniger digitale Spiele und Medien genutzt werden. Bei der DJI-Studie wurde ersichtlich, dass das Gaming bei Kindern von Eltern, deren finanzielle Situation weniger sicher ist, deutlich vermehrt ausgeprägt ist. Bei der 4.World Vision Kinderstudie wird ein Zuwendungsdefizit bei den vielspielenden Kindern und ein vermehrtes Gaming in ländlichen Gegenden bemerkt (vgl. Wolfert & Pupeter 2018, S.101f; vgl. Langmeyer et al. 2021, S.35+36; vgl. MPFS 2021, S.78).

Digitale Spiele und Medien haben somit einen hohen Stellenwert bei Kindern im Grundschulalter. Es gamen bedeutend mehr Jungen als Mädchen und die Nutzungsdauer nimmt mit dem Älterwerden zu. Eine Verlagerung von Offline zu Online-Spielen findet zunehmend statt, und während der Corona-Pandemie werden im Vergleich zu den Jahren davor mehr digitale Spiele allein und täglich gespielt.

4.3. Die Motive für das Computerspielen

Um Spielende besser verstehen und die Beweggründe nachvollziehen zu können ist es relevant die individuellen Motive zu kennen. Mehrere Studien beschäftigen sich mit den Motiven für das Gaming bei Menschen verschiedenen Alters. Folgende Motive für das

Gaming wurden zusammengetragen: 1) Das Meistern von Herausforderungen 2) Der Wettstreit und das Gewinnen 3) der Zeitvertreib bei Langeweile 4) Fantasie und Emotionen hervorzurufen bzw. auszugleichen, 5) Eskapismus (Entfliehen aus der Alltagswelt), 6) Grenzüberschreitung und Spannung (das Ausprobieren jemand anderes zu sein, spannende Geschichten zu erleben und Dinge auszuprobieren, die im echten Leben nicht gehen), 7) Trainieren von Fähigkeiten und Lernen von Neuem (auch über sich selbst), 8) Spaß und Unterhaltung und 9) die soziale Interaktion zu Familie und Freunden. Bei den jüngeren Spielenden spielen hier vor allem die soziale Interaktion, die Bekämpfung von Langeweile und Unterhaltung/ Spaß eine große Rolle (vgl. Sherry et al. 2006, S. 220f; vgl. Schmidt & Drosselmeier 2011, S.61-63). Während der COVID-19-Pandemie waren die Bekämpfung der Langeweile (89%), die Aufrechterhaltung der sozialen Kontakte (55%), der Wunsch der Realität zu entfliehen (38%), Stressabbau (35%), die Sorgen zu vergessen (30%) und Wut abzubauen (12%) zentrale Motive. Hierbei wurden bei den Kindern von 10-12 Jahren vor allem die Bekämpfung der Langeweile und die Sorgen vergessen zu können, genannt (vgl. Bodanowitz 2020, S. 26-29). Somit gibt es verschiedene individuelle Motive für das Gaming.

4.4. Die Risiken für die Entwicklung von Kindern im Grundschulalter

In diesem Kapitel werden Risiken betrachtet, welche sich für die Entwicklung im Grundschulalter ergeben können. Einige exemplarische Entwicklungsdimensionen sowie die Auswirkungen auf Lernen, Motivation, schulische Leistungen und die Videospielabhängigkeit werden beschrieben. Als entwicklungsbeeinträchtigende Medien gelten nach §10b JuSchG „übermäßig ängstigende, Gewalt befürwortende oder das sozialetische Wertebild beeinträchtigende Medien“, was auch digitale Spiele betrifft.

4.4.1. Der inhaltliche Aspekt

Computerspiele werden in der Öffentlichkeit vermehrt auf ihre gewalthaltigen Inhalte und die damit verbundenen Risiken reduziert. Vor allem männliche Jugendliche haben an solchen Spielen Interesse. Hiermit wird aggressives Verhalten assoziiert z.B. mangelnde Hilfsbereitschaft, feindseliges Denken und Mobbing. Dabei wird nicht von einer Monokausalität ausgegangen, sondern von vielen Einflussfaktoren, die eine dauerhafte aggressive Persönlichkeitsstruktur begünstigen. Es wurden Zusammenhänge gefunden, dass gewalthaltige Computerspiele aggressives Verhalten begünstigen und einen Einfluss auf die persönliche Entwicklung von Menschen haben können. Meist sind es kurzfristige Effekte. Generell kann jedoch das Denken über Gewalt, das Fühlen und Verhalten so beeinflusst werden. Dabei hat der höchste Stellenwert der vermittelte richtige Umgang mit Gewalt

von Seiten der Erziehungsberechtigten. Eltern sollten gemeinsam mit ihren Kindern entscheiden, welche Spiele passend sind, und keine altersunangemessenen, ängstigenden oder gewalthaltigen Inhalte zulassen (vgl. Klimmt 2009, 10:30-19:55; vgl. Illy & Florack 2018, S.31-36). Es wird ein negativer Einfluss auf das Wohlbefinden und das Verhalten (Ängstigung/Verstörung) gesehen (vgl. BPjM 2019, S.105). Mößle und Kollegen gehen davon aus, dass gewalthaltige Medieninhalte zu einer verstärkten Desensibilisierung und Aggressivität führen können, welche prosoziale Verhaltensweisen und Empathiefähigkeit zeitgleich vermindern können, was sich wiederum auf Zukunftsaussichten und Partizipation an schulischen Lernprozessen negativ auswirken kann (vgl. Mößle et al. 2012, S. 72). Ebenso soll die Erinnerung an Gelerntes durch den Medienkonsum beeinträchtigt werden. Mediale Gewaltdarstellungen und besondere biophysiological Muster bei der Nutzung dieser Medien können einen direkten Einfluss auf Informationsverarbeitungsprozesse haben. Dies wird durch erhöhte Dopaminausschüttung (bei empfundener Zufriedenheit) während des Spielens und zeitgleichem, erhöhtem physiologischen Stresslevel verbunden, wobei hier widersprüchliche Belege vorliegen und dies demnach nicht als alleinige Kausalität gesehen wird (ebd., S.72f).

4.4.2. Der zeitliche Aspekt

Die meisten digitalen Spiele sind nicht gewalthaltig. Deshalb stellt die übermäßige Nutzung von Computerspielen ein größeres Problem dar (vgl. Klimmt 2009, 21:55-22:10). Digitale Spiele bieten vor allem dahingehend Risiken, da sie die Zeit für Echtlebensspiele und reale Erfahrungen, reduzieren können. Vor allem in der frühen Kindheit bis hin zur Pubertät, in der noch kein vollständiges Konzept der „echten Welt“ besteht und noch keine ausreichende Differenzierung zwischen real und virtuell gemacht wurde, kann dies zu einer Reduktion der mentalen Entwicklung führen (vgl. Breiner 2019d, S.148). Der übermäßige Gebrauch von Medien (z.B. Computerspielen) kann nach Mößle und Kollegen, Lernaktivitäten, Erholungszeiten und Freizeitaktivitäten zeitlich verdrängen und dadurch können sich verminderte Schulleistungen einstellen. Je jünger das Kind ist, desto größer können die Folgen der Zeitverdrängung für den Verlauf der Entwicklung ausfallen (vgl. Mößle et al. 2012, S. 71f). Die Nutzung von digitalen Medien kurz vor dem Schlafen (dosisabhängig), kann zu verkürztem oder schlechterem Schlaf führen, welcher zur Erholung vonnöten ist. Tritt dies regelmäßig oder öfter auf, kann dies zur Verminderung des Lernens und folglich der Schulleistungen führen, nach Spitzer (vgl. RPP, 19:11-24:49). Jöckel geht davon aus, dass neben dem Gaming andere Aktivitäten unattraktiv werden und Kinder folglich mehr Zeit ins digitale Spielen investieren (vgl. Jöckel 2018, S.108).

Sehstörungen: Von mobilen Bildschirmmedien, z.B. dem Spielen am Smartphone, geht die Gefahr für die Entwicklung von Sehstörungen z.B. Kurzsichtigkeit (Myopie), aus. Sind Kinder zu lange den nahen Bildschirmen ausgesetzt und haben zu wenig Tageslichtexpositionen, kann dies das Augenwachstum beeinträchtigen. Dabei ist die Wahrscheinlichkeit eine Myopie zu entwickeln erhöht (vgl. Lagrèze & Schaeffel 2017, S.575-577; vgl. RPP 2019, 10:50-19:09). Dies ist während der Corona-Lockdowns¹³ vermehrt zu beobachten (z.B. in China bei den 6-8- Jährigen), was vor allem auf zu häufige und lange Bildschirmmediennutzung in Innenräumen und fehlende Außenangebote während der Lockdowns zurückzuführen scheint (vgl. Länderspiegel 2021, 8:56–9:23; vgl. Jiaxing et al. 2021, S.293+299).

Sprache, Konzentration und Hyperaktivität: Bei der BLIKK- Studie werden Korrelationen zwischen der Mediennutzung und Entwicklungsauffälligkeiten beobachtet. Büsching und Riedel zeigen auf, dass die Nutzung elektronischer Medien tgl. von mehr als 30 Min. bei Kindern bis neun Jahren vermehrt zu Störungen der Entwicklung in den Bereichen Sprache, Konzentration und zu Hyperaktivität führen kann und bei Kindern von zehn bis elf Jahren zu Störungen bei der Konzentration und zu Hyperaktivität. Es wurden die kombinierten Nutzungszeiten von Fernseher, Smartphone und dem Internet untersucht, inklusive Gaming. Für ein „Ursache-Wirkungs-Prinzip“ müsste allerdings eine Längsschnittstudie stattfinden, da nicht eruiert werden konnte, ob Kinder mit diesen Entwicklungsauffälligkeiten mehr Medien konsumieren oder die Mediennutzung die Ursache für die Auffälligkeiten sind. (vgl. Büsching & Riedel 2018, S. 6-8+108-120). Davon sind vermehrt Jungen betroffen (ebd. S.128). Nach Wernicke und Montag zeigen digital spielende Jungen höhere Tendenzen zur Unaufmerksamkeit und Impulsivität als Mädchen (vgl. Wernicke & Montag. S. 99-103). Haben Kinder bereits ADHS, können die Symptome durch das Gaming verstärkt werden (vgl. Paulus et al. 2018, S.1203). Anzeichen, dass das Kind zu viel Zeit mit dem Gaming verbracht hat, sind oft Nervosität und Aggression, wenn der Zugang zu den Spielen ausbleibt. Nach einer ausreichenden Auszeit vom Gaming legen sich diese Symptome i.d.R. wieder (vgl. Willemse 2018, S.13).

Soziale Interaktion: Die Zeit die Kinder (allein) mit digitalen Medien verbringen, ist eine Zeit, in der sie auf liebevolle Kontakte oder altersgerechte soziale oder intellektuelle Interaktionen verzichten müssen (vgl. Brazelton & Greenspan 2002, S.17f). Zu langes Gaming kann emotionalen und sozialen Stress bei Kindern auslösen, was schädlich für

¹³ **Lockdown** meint in diesem Zusammenhang einen Zustand der Isolation, Eindämmung oder eingeschränkten Zugang als Sicherheitsmaßnahme bei COVID-19 (vgl. Klosa-Kückelhaus 2020, S.1)

die Gesundheit sein kann. Dynamische Interaktionen mit anderen Menschen sind förderlich für Lernen und die Entwicklung, was somit nicht durch das Gaming ersetzt werden sollte (ebd. S.110+115f). Kontakte in digitalen Netzwerken und Spielen können Bekannte/Freunde in realen Räumen nicht ersetzen (vgl. Fritz 2014, S.416).

Die Videospielabhängigkeit (Gaming-Disorder = GD): In manchen Verläufen kann es zur GD kommen. Diese gehört zu den Verhaltenssüchten (nichtstoffgebundenen Süchten) und wird ab dem 01.01.2022 im ICD-11 (6C51.1, 6C51.0 und 6C51.Z) der WHO als eigenständiges Krankheitsbild gelten (vgl. BfArM 2021; vgl. Bodanowitz 2020, S.87). Bislang ist die Internet Gaming Disorder im DSM-V verankert. Meist wird die Abhängigkeit von einer anderen seelischen Erkrankung begleitet z.B. von Depression, Angststörungen oder der Hyperkinetischen Störung (vgl. Illy & Florack 2018, S.1-7+49). Ebenso wurden physiologische Begleiterscheinungen wie Übergewicht, Mangelernährung und Haltungsschäden beobachtet (vgl. Eichenberg & Auersperg 2018, S.82). Durch das Bestehen einer Sucht ergeben sich einschneidende Beeinträchtigungen in sozialen, persönlichen und schulischen Lebensbereichen (vgl. Thomasius 2020, S.67). Das durchschnittliche Alter für eine Videospielabhängigkeit beträgt bei Illy und Floracks Patienten ca. 16 Jahre (vgl. Illy & Florack 2018, S.1). Es gibt mehrere Kriterien, die eine Videospielabhängigkeit charakterisieren (Abb.3):

Kriterien nach dem ICD-11:

1. Kontrollverlust (z.B. über Beginn, Häufigkeit, Dauer, Intensität, Kontext oder das Ende des Gaming)
 2. Vernachlässigung anderer Interessen und Lebensbereiche zugunsten des Gaming z.B. Sport & Freunde
 3. Fortsetzung des Gaming trotz Einsicht über negative psychische/soziale Folgen (oder deren Eintritt)
 4. Brüche und Einschränkungen im persönlichen, sozialen, schulischen, beruflichen oder anderen wichtigen Funktionsbereichen aufgrund des Gaming-Verhaltens, werden (riskiert oder) erlebt z.B. Abbruch des Studiums, Leistungseinbruch oder in der Beziehung zu den Eltern/Freunden
- ➔ Eine Abhängigkeit besteht (nach ICD-11) bei Erfüllung der Kriterien 1-4 in einem Zeitraum von 12 Monaten (Kriterium 4 muss dabei erlebt und nicht nur riskiert werden). Wenn alle Merkmale zutreffen, kann sich die erforderliche Dauer verkürzen. Riskantes Spielverhalten besteht auch dann schon, wenn Kriterium 4 riskiert und noch nicht erlebt wird (wobei kein Zeitkriterium besteht).
- ➔ Das Muster kann episodisch oder kontinuierlich verlaufen

Zusätzliche Kriterien nach dem DSM-V:

5. Gedankliche und emotionale Vereinnahmung (starkes Verlangen nach Computerspielen)
 6. Toleranzentwicklung (Sukzessive Steigerung der Häufigkeit und Dauer der Spielaktivität)
 7. Lügen und Verheimlichen des Gaming vor Familie und Freunden
 8. Dysfunktionale Emotionsregulation (Positive Gefühle werden nur noch durch das Gaming hervorgerufen)
 9. Entzugerscheinungen (meist seelisch) z.B. Gereiztheit/ Aggression, Anspannung, Zittern, Herzpoltern, Schlaf- und Erholungsprobleme oder Depression
- ➔ Eine Abhängigkeit besteht (nach DSM-V) bei Erfüllung von 5 oder mehr Kriterien (1-9). Bei der Erfüllung von 2-4 Kriterien, gelten die Spielenden als gefährdet (eine GD zu entwickeln)

Abbildung 3: Abhängigkeitskriterien einer Videospielsucht (vgl. Petry et al. 2015, S.3; vgl. Eichenberg & Auersperg 2018, S.79; vgl. Illy & Florack 2018, S.7-10; vgl. Thomasius 2020, S. 66f; vgl. ICD-11 2021)

Es sind mehr Jungen als Mädchen von einer GD betroffen. Für eine positive Behandlung der Sucht sind der persönliche Wunsch der Betroffenen zur Veränderung und die eigene Einschätzung ausschlaggebend. Verschiedene Genres und Spieltitel stellen unterschiedliche Abhängigkeitsrisiken dar (vgl. Illy & Florack 2018, S.10+19-24). Vor allem Online-Spiele mit interaktiven Elementen bieten ein großes Suchtpotential (vgl. Klimmt 2009, 22:10-23:10). An einer GD zu erkranken hängt von mehreren zusammenwirkenden Faktoren ab. So spielen personelle Faktoren z.B. Erziehung/Sozialisation, Persönlichkeit, Genetik, psychische Schwierigkeiten und Stresserleben(-verarbeitung) neben umweltbedingten Faktoren wie z.B. Beziehungen, Familiensituation, Konflikten und schulischen Belastungen eine Rolle. Zusätzlich wirken die Videospiele selbst durch ihre leichte Verfügbarkeit, den schnellen einfachen Erfolgen mit Belohnungseffekten, der Abwechslung und bereits benannten Faktoren (Kapitel 3.2.2) ursächlich mit (vgl. Illy& Florack 2018, S.56-58). Hier ist für eine Generalisierbarkeit und Kausalität jedoch verstärkte Forschung (Längsschnittstudien) erforderlich. Nach mehreren Studien haben Kinder mit einer ADHS ein erhöhtes Risiko an einer GD zu erkranken, da sie im Vergleich mehr (problematisch) digital spielen (vgl. Paulus et al. 2018, S.1193+1203; vgl. Wernicke & Montag 2021, S.103; vgl. Stenseng et al. 2019, S.839+845). Häufiger gefährdet sind jugendliche Jungen, speziell mit geringem Bildungsniveau und Spieler von Massen-Mehrspieler-Online-Rollenspielen (MMORPGs). Ein Zusammenhang wurde auch zu zerrütteten Familienstrukturen und ungeeigneten Erziehungsmethoden gefunden (vgl. Eichenberg & Auerperg 2018, S.78+81f). Die Spieldauer allein stellt noch kein Risiko dar. Der Grat zwischen intensiver, extensiver oder exzessiver Nutzung kann schmal sein, vor allem weil bislang kein allgemeingültiger Maßstab dafür gefunden wurde (vgl. Schmidt et al. 2011, S.273). Während der Corona-Pandemie ist der Anteil von riskantem und pathologischem Gaming angestiegen (vgl. Thomasius 2020, S.70). Werden digitale Medien genutzt, um negative Gefühle und Stress zu reduzieren, sind die Spielenden besonders gefährdet ein pathologisches Nutzungsverhalten zu entwickeln. Bei 10% der 10-17-Jährigen wurden Kriterien für ein riskantes Computerspielverhalten erkannt und bei 2,7% ein pathologisches Gaming. Auch hier ist der Anteil der Jungen bedeutend höher. Eine riskante Nutzung kann teilweise in eine pathologische übergehen (ebd. S.66-70). Als Pilotprojekt gibt es für 12- bis 17-Jährige seit Oktober 2020 ein Mediensuchtscreening als zusätzliche Früherkennungsuntersuchung, welches als Frühwarnsystem zur Suchtgefährdung und Einschätzung des Spiel- und Onlineverhaltens dient (vgl. Bodanowitz 2020, S.87). Um

eine Videospielabhängigkeit zu behandeln, bietet sich als wirksame Möglichkeit die Psychotherapie an. Hier hat sich vor allem die psychotherapeutische Verhaltenstherapie bewährt, wobei sich die Wirksamkeit durch wiederholte Anwendung von gesundem Verhalten zeigt. Zusätzlich können z.B. Kunsttherapie, Ergotherapie und das soziale Kompetenztraining genutzt werden. Eine Therapie findet individuell verschieden, meist im klinischen Kontext, statt und setzt eine diagnostische Einschätzung voraus (vgl. Illy & Florack 2018, S.59-63).

4.5. Die Chancen für die Entwicklung von Kindern im Grundschulalter

Neben den Risiken für die Entwicklung von Kindern im Grundschulalter können auch Chancen und Potentiale durch Gaming verzeichnet werden. Dem Gaming wird eine kompetenzfördernde Wirkung nachgesagt. So kann es nach Hoblitz die sozialen Kompetenzen (z.B. Zusammenarbeit, Perspektivübernahme und Interaktionsfähigkeit), persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (z.B. Identitätswahrung und emotionale Selbstkontrolle), kognitive Kompetenzen (Aufmerksamkeit, Konzentration und Problemlösung), die Sensomotorik (z.B. Reaktionsvermögen und Auge-Hand-Koordination) und die Medienkompetenz (z.B. selbstbestimmter Umgang und aktive Kommunikation) fördern (vgl. Hoblitz 2015, S.5). Nach Klimmt können digitale Spiele Handlungsorientierung bezüglich Problemlösen und Leistungshandeln bieten, da es meist um die Bewältigung von Aufgaben geht. Dies bietet die Chancen, sich Kompetenzen anzueignen, wobei diese sehr spezifisch sein können und der Transfer in andere Bereiche nicht immer gegeben ist (vgl. Klimmt 2009, 36:45-39:00). Mithilfe von Serious Games/Lernspielen können spielerisch Wissen vermittelt oder neue Verhaltensweisen trainiert werden. In Verbindung mit Spaß entfaltet sich so die Effektivität dieser digitalen Spiele. Sie ermöglichen erlebnisorientiertes Lernen mit integriertem Feedback, die Entwicklung von Engagement und die Fähigkeit das Gelernte in andere Kontexte zu transferieren (vgl. Klimmt 2009, 39:01-41:40; vgl. Koliubius 2019, S. 152f). Einige Spiele haben das Potential Kreativität, Zusammenarbeit und Lösungsentwicklung zu fördern. Werden Computerspiele oder deren Prinzipien in der Bildung und zum Lernen genutzt, heißt dies Digital Game Based Learning. Wichtig dabei ist, dass Spielprinzipien in den Lernprozess integriert werden, z.B. Teamarbeit, Herausforderungen, Belohnung, Gewinn, Versuch und Irrtum (vgl. Fromme et al. 2010, S. 40; vgl. Thiel 2016). Eine enge Zusammenarbeit zwischen Game-Designern und Wissenschaftlern ist bei der Entwicklung von Serious Games wichtig, um erfolgreiche und förderliche Spiele zu entwickeln (vgl. Granic et al. 2014, S. 76). Computerspiele können gesundheitsrelevante Informationen, Verhaltensänderungen und Einstellungen vermitteln

sowie zu therapeutischen Zwecken bei physischen und psychischen Erkrankungen eingesetzt werden. Bei schwer erreichbaren Zielgruppen kann ein Bezug zur deren Lebenswelt geschaffen werden, was motivierend wirken kann (vgl. Tolks et al. 2020, S. 700).

Motorische und körperliche Entwicklung: Bei einer Metaanalyse von Liu und Kollegen wurden die Auswirkungen aktiver Videospiele (AVGs) z.B. Wii Fit, auf die grundlegenden motorischen Fähigkeiten, Bewegungsfähigkeit, Objektkontrolle und körperliche Fitness bei gesunden Kindern (3-12 Jahre) analysiert (vgl. Liu et al. 2020, S.1). Sie kamen zu dem Ergebnis, dass AVGs als wirksames Mittel zur Verbesserung der körperlichen Fitness z.B. Reaktionszeit, Körperhaltung, Stabilität, Gleichgewicht und Beweglichkeit bei gesunden Kindern beitragen können (ebd. S.1+6). Die meisten dieser Studien fanden in der Schule statt, was zeigt, dass dies ein beliebter Ort für die Implementierung und Verbesserung der Fähigkeiten ist (ebd. S.9). Die Ergebnisse waren teilweise unschlüssig, und auch Verbesserungen der motorischen Fähigkeiten bei den Kontrollgruppen wurden festgestellt, was weitere Studien mit vielfältigeren Stichproben, gezielteren AVGs und längerer Interventionsdauer erfordert, um ein aussagekräftigeres Bild schaffen zu können (ebd. S.12). Durch Spaß und Freude bei digitalen Bewegungsspielen können Kinder zu mehr Bewegung motiviert werden, was sich positiv auf die körperliche Entwicklung auswirken und z.B. eine Adipositas verhindern kann. Ebenso können die AVGs die soziale, persönliche und kognitive Entwicklung fördern (vgl. Coknaz et al. 2019, S.1567+1574).

Kognitive Entwicklung: Bei Computerspielen werden verschiedene kognitive Prozesse angesprochen. Über die Wahrnehmung der Benutzeroberfläche, der Sprachverarbeitung und der Vorstellungsprozesse z.B. räumliche Transformations- und Orientierungsprozesse, ist das gesamte Gedächtnis beteiligt. Das Vorwissen der Spielenden beeinflusst den Spielverlauf und Organisation und sensomotorische Koordination bei Handlungen werden benötigt. Speziell bei Strategie-, Adventure- und Simulationsspielen stehen Problemlöse- und Denkprozesse im Zentrum. Die Problemlösung wird als Übergang eines Anfangsstadiums (Spielbeginn) zu einem Zielzustand (Spiel gewinnen) durch Anwendung von kognitiven Operationen (im Spielverlauf) verstanden, um die Hindernisse zwischen diesen Zuständen zu überwinden. Demnach können Computerspiele, im Besonderen Strategiespiele, genutzt werden, um kognitive Denk- und Problemlöseprozesse zu trainieren. So können diese eine Chance für eine positive kognitive Entwicklung darstellen (vgl. Nieding et al. 2015, S.182f). Nach Granic und Kollegen bieten digitale Spiele Potentiale vor allem für das räumliche und schlussfolgernde Denken, für Problemlösekompetenzen sowie die Förderung von Wahrnehmung und Gedächtnis. Hier wurden vor allem durch

das Spielen von Shooter-Spielen diese Erkenntnisse gewonnen, was mit der dreidimensionalen Perspektive des Spielens in Zusammenhang gebracht wird. Problemlösekompetenzen können durch das Lösen von Aufgaben in den meisten Videospiele aller Genres gefördert werden (vgl. Granic et al. 2014, S.68-69).

Psychosoziale Entwicklung: Granic und Kollegen heben daneben die Chance für die soziale Entwicklung von Spielenden hervor. Demnach kann Gaming prosoziales Verhalten und soziale Fähigkeiten fördern. Es wurden auch hier Längsschnittstudien, für ausschlaggebendere Ergebnisse gefordert. Durch gemeinsames Gaming kann die Beziehung zu Gleichaltrigen und der Familie gestärkt werden (vgl. Granic et al. 2014, S.72f). Bewegungsorientierte Spiele z.B. Wii-Sports für die Nintendo Wii haben sich laut Klimmt für Familien besonders bewährt, da diese Spiele durch eine einfachere und innovativere Bedienung, ein generationenübergreifendes und interaktives Spielen gemeinsam auf einer anderen Ebene ermöglichen können z.B. Wii Sports (vgl. Klimmt 2009, 8:35–9:13). Computerspiele bieten Möglichkeiten für Dialog, Interaktion und gemeinsames Gaming, was positive Gruppenerfahrungen bieten kann. Dies wiederum kann helfen, Stereotype abzubauen sowie intergenerative und inklusive Chancen für gemeinsame Kommunikation bieten (ebd. 32:53-36:40).

Przybylski und Kollegen konnten eruieren, dass, wenn ein digitales Spiel die Grundbedürfnisse befriedigt, sich eher Freude und Wohlbefinden einstellen können (bei freiwilligem Gaming), wobei sich extrinsische Motivationen eher negativ auswirken können (vgl. Niklas et al. 2021, S.5-17). Dieses Wohlbefinden hängt jedoch stark mit der Zeit, die vor dem Bildschirm verbracht wird, ab. Przybylski definierte vier Gruppen von Gamer*innen (bei 10- bis 14-Jährigen): die Nichtspielenden, die moderaten Spielenden (bis zu einer Std. am Tag), die mittelstarken Spielenden (1 bis 3 Std. tgl.) und die exzessiven Spielenden (mehr als 3 Std. tgl.). Bei den moderaten Spieler*innen stellte sich im Vergleich zu den Nichtspielenden erhöhtes prosoziales Verhalten und Wohlbefinden/Zufriedenheit und weniger internalisierendes und externalisierendes Problemverhalten ein. Negative Folgen z.B. geringere Lebenszufriedenheit, vermehrtes internalisiertes Problemverhalten (z.B. Ängste, Rückzug, Depression und Schlafstörungen) und externalisiertes Problemverhalten (z.B. Aggression, Hyperaktivität), waren bei den exzessiven Nutzern vermehrt zu sehen (vgl. Przybylski et al. 2014, S.716-722).

Flow-Zustände, die sich beim Gaming einstellen, können das Lernen fördern, was (Kapitel 2.2.) die Entwicklung und Schulleistung beeinflussen kann. Lernen und Motivation und freiwilliges Spielen sind stark miteinander verknüpft. So sollen Motivation und Spaß

am Spielen, das Lernen und die positive Entwicklung z.B. der Schulleistungen, Kognition etc. gefördert werden (vgl. Hoblitz 2015, S.5-9+131). Klimmt benannte das Wohlbefinden und die Lebensqualität in Verbindung mit Computerspielen als gegeben. Computerspiele bieten die Möglichkeit, über die Freude am „Tun“ Wohlbefinden zu erlangen, da sie Spaß und Freude bereiten können. Dies kann die Lebensqualität, Erholung und Motivation in Zeiten von strukturellem Stress fördern (vgl. Klimmt 2009, 29:28-32:50).

Beispiel eines digitalen Lernspiels für den Unterricht: Digitale Lernspiele werden vermehrt im Unterricht genutzt, um Lernen mit Spielen zu verknüpfen, was auch während der Coronapandemie zu erkennen ist (vgl. MPFS 2021, S.58-60). Die digitalen Lernspiele und Apps sollten im Voraus genauer betrachtet, hinterfragt und ausprobiert werden; denn unter der Auswahl gibt es auch einige, die den pädagogischen Anforderungen nicht entsprechen. So können passende, individuell fördernde Spiele ausgewählt werden. (vgl. Rotschopf 2019, S.19). Für Lehrkräfte z.B. Grundschullehrer*innen und Heilpädagogische Förderlehrer*innen (Art. 60, Abs. 2, BayEUG) stellt z.B. die [AntonApp](#) eine Option dar, um spezielle Lehrinhalte und Spielspaß zu kombinieren. Die Übungen sind für die benötigte Klassenstufe (1 bis 10) frei wählbar. Neben Lernaufgaben in den verschiedenen Fachbereichen z.B. Deutsch und Mathe, können die Schüler*innen Münzen bei erfolgreicher Bearbeitung der Aufgaben sammeln, um diese dann zum Spielen von Minispielen einzulösen, was wiederum eine Motivation und einen Anreiz zum Lernen darstellen kann (vgl. Rotschopf 2019, S.15; vgl. Solocode GmbH 2021). In Zeiten des Corona-Lockdowns wurde diese App verwendet, da die Bearbeitung der Aufgaben von der Lehrkraft online nachvollzogen werden kann. Jedoch ist der Lern- und Motivationseffekt individuell bei den Kindern zu bewerten, da die App Kinder teilweise überfordern oder überreizen kann (vgl. Clemens & Thibaut 2020, S.130f).

4.6. Zwischenfazit

Digitale Spiele und Bildschirmmedien gehören mittlerweile zum Alltag vieler Kinder und Jugendlichen dazu. Sie können zu den Einflussfaktoren für die Entwicklung gezählt werden, wobei sie sowohl Risiken (zeitlicher und inhaltlicher Aspekt) als auch Chancen für die Entwicklung und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben von Kindern im Grundschulalter bieten können.

„Computerspiele sind nicht nur schlimm, sie sind aber auch nicht nur toll.“ (Klimmt 2009, 45:13-45:20)

4.7. Der Vergleich von Echtlebensspielen und digitalen Spielen

Für die Entwicklung von Kindern ist ausreichend freies Spiel im echten Leben wichtig. Ein Mangel diesbezüglich kann zu Depressionen, Konzentrationsschwierigkeiten, ADHS, motorischen Mängeln und Defiziten im Sozialverhalten führen bzw. diese verstärken. Für Echtlebensspiele, vor allem in der Natur, sollten genug Möglichkeiten gegeben werden. Während Echtlebensspiele eine große Bandbreite in z.B. der Therapie besitzen werden, ist das Einsatzgebiet von Computerspielen begrenzt und nur gezielt zur Optimierung einzelner Fähigkeiten wie der Auge-Hand-Koordination, der Reaktionsfähigkeit, dem dreidimensionalen Vorstellungsvermögen und strategisch-logischem Denken zu nutzen. Somit sind Computerspiele kein Ersatz für freie Spiele im realen Leben (vgl. Breiner 2019d, S.147f).

„Damit Computerspiele ihre positiven Aspekte ausspielen können, sollten sie zusätzlich zu Echtlebensspielen und zeitlich begrenzt verwendet werden.“ (Breiner 2019d, S.148)

5. Der Schutz vor den Risiken digitaler Spielwelten

In diesem Kapitel wird darauf eingegangen was wichtig ist, um Kinder vor den benannten Risiken zu schützen und die Potentiale vom Gaming nutzen zu können. Hierbei wird zunächst auf die Begriffe Medienkompetenz, Medienbildung, Medienerziehung und Medienpädagogik eingegangen. Wichtige Aspekte für die heilpädagogische Arbeit bezüglich der Prävention in Kinder- und Jugendmedienschutz und Beratung, Förderdiagnostik, der sozialen Interaktion und Kompetenzerweiterung werden beschrieben.

5.1. Die Medienkompetenz, Medienerziehung und Medienbildung

Um Kinder vor benannten Risiken zu schützen und die Chancen digitaler Spielwelten nutzen zu können, ist die Entwicklung von Medienkompetenz unerlässlich. **Medienkompetenz** ist ein komplexer dynamischer Prozess erworbener Fähigkeiten im Denken und Handeln, der seine Bedeutung aus dem kommunikativen Kontext gewinnt. Sie ist eine soziale Handlungskompetenz, welche die zielgerichtete Aneignung von Medien und das souveräne Handeln mit Medien beschreibt. Dieser Prozess schafft veränderte Aneignungsbedingungen und Handlungsvorgaben und erfordert, dass diese Kompetenz unter aktiver Gestaltung an die demokratische Gesellschaft unter Einbezug der Medien gerichtet wird, sich anpasst und weiterentwickelt. Medienkompetenz entfaltet sich in der Inanspruchnahme der Medien als Mittler von Partizipation für alle, von allen. Sie verzahnt und integriert Reflexion und Wissen über die Medienwelt (Funktions- u. Strukturwissen) mit selbstbestimmtem Gebrauch von Medien zur Partizipation und Artikulation (vgl. Schorb 2017, S.254-261). Medienkompetenz wird im Sozialisationsprozess ausgeformt

und soll Kinder und Jugendliche befähigen, Medien angemessen, zielgerichtet und in ihrem Interesse nutzen zu können. Sie sollen lernen, ihr Nutzungsverhalten zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern (vgl. Lutz 2014, S.14). Medienkompetenz umfasst somit Medienwissen, Medienkritik, Medienhandeln und Mediennutzung (vgl. Lampert et al. 2011a, S.119). Das Ziel ist, das Individuum zu einem verantwortungsvollen und maßvollen Umgang mit Computerspielen und anderen Medien zu befähigen, wobei andere Lebensbereiche nicht eingeschränkt werden (z.B. Schule, Familie & Freizeit). Hierbei spielt der familiäre Kontext für das Erlernen von Regulierungskompetenzen eine entscheidende Rolle (vgl. Schmidt et al. 2011, S.274; vgl. Illy & Florack 2018, S.2) Medienkompetenz ist sowohl für die Kinder als auch deren Erziehungsberechtigte relevant. Die BLIKK-Studie hat gezeigt, dass die Medienkompetenz der Erziehungsberechtigten partiell nicht adäquat ausgebildet ist (vgl. Büsching et al. 2017, S.6+107).

Um Medienkompetenz zu vermitteln ist **Medienerziehung** von großer Bedeutung. Sie kann als erziehungsrelevanter Prozess mit Medienbezug verstanden werden. Bei Erziehung wird eine Interaktion der bedingten Umwelt und dem Zu-Erziehenden vorausgesetzt. Diese Interaktion kann als Agieren in einer zu interpretierenden und vorinterpretierten Lebenswelt mit ihren sachbezogenen, subjektiven und sozialen Bezügen gesehen werden (vgl. Tulodziecki 2017b, S.234f). Das Heranwachsen und die Erziehung sind ohne Medien kaum mehr vorstellbar, da digitale Medien in fast allen Haushalten präsent sind. Demnach ist jede Erziehung auch Medienerziehung (vgl. Moser 2010, S.31-37). Autonome Aneignungsprozesse sollen durch Erziehung im Sinne von Anregen, Fördern und Unterstützen vorangetrieben werden, um Vorhandenes zu verfeinern. Es sollen Entwicklungsräume eröffnet und bereitgestellt werden, um in eigener Regie die Medienkompetenz der Kinder im aktiven und selbstbestimmten Umgang mit Medien ausformen und entwickeln zu können (vgl. Lutz 2014, S.14).

Medienbildung spielt ebenfalls eine entscheidende Rolle. Diese wird als mediatisierter Aspekt der Persönlichkeitsbildung verstanden sowie als Prozess und das Ergebnis des Vermittlungsprozesses von Selbst und Welt durch Medien. Hierbei sollen Menschen ihr Leben lang lernen, eine kritische Verantwortungshaltung gegenüber den Medien und im Umgang mit ihnen einzunehmen (vgl. Süss et al. 2010, S107f). Dies kann in unterschiedlichen Kontexten stattfinden z.B. in der Familie, im Kindergarten, in der Jugendarbeit oder der Schule. Da jedoch die Schule die einzige für alle verpflichtende Bildungseinrichtung ist, haben hier i.d.R. alle Kinder und Jugendliche die Möglichkeit an der Medi-

enbildung teilzunehmen. Da bislang keine verpflichtenden Bildungsstandards mit systematischem inhaltlich-thematischem Rahmen für die Medienbildung vorhanden sind, bleibt es eine entscheidende bildungsadministrative und bildungspolitische Aufgabe, diesen Rahmen, passende Lehrerbildung und förderliche Bedingungen zu schaffen (vgl. Tulodziecki 2017, S.228). Vier Bezüge lassen sich zwischen Bildung und Medien schaffen: Medien als Hilfsmittel zur Bildung (z.B. durch Serious Games/Lernspiele), Medien als Bildungsinhalt (z.B. Vermittlung von Medienkompetenz), Medien als Bildungsfaktor und Medien als notwendige Bedingung für Bildung (ebd. S.223).

Bei der Vermittlung von Medienkompetenz, Medienerziehung und Medienbildung sind neben dem Elternhaus auch Pädagog*innen beteiligt. Die **Medienpädagogik** kann dabei als eigenständige, angewandte Wissenschaft verstanden werden, welche (im weiteren Sinne) alle Studien und Theorien umfasst, die sich mit der Rolle der Medien in Sozialisation, Bildung und Erziehung befassen. Sie beschreibt eine Reflexionsform des Pädagogischen, deren Gegenstandsbereich sich aus lebenslangen Bildungs- und Erziehungsprozessen mit dem Anspruch auf Sozialität und Mündigkeit begründet. Dies geschieht in Abhängigkeit von widersprüchlichen Bedingungen mediatisierter Lebenswirklichkeiten (vgl. Süß et al. 2010, S.14; vgl. Hartung-Griemberg & Schorb 2017, S.277). Medienpädagogik soll Verständnis für das Medienhandeln junger Menschen schaffen und deren Motive zum Spielen differenzieren und beschreiben. Sie soll Spielenden anregend Reflexionsmöglichkeiten für Medienerfahrungen bieten, ihnen dabei Verständnis entgegenbringen und Leistungen anerkennen, um nicht den Zugang zu deren Lebenswelten zu verlieren (vgl. Lutz 2014, S.16). Somit stellt Medienkompetenz eine zentrale Zielkategorie von Medienpädagogik dar (vgl. Süß et al. 2010, S.106). Für kompetentes medienpädagogisches Handeln ist es wichtig, die individuelle Bedeutung der Medien für Kinder in Bezug zu ihrer sozialisatorischen Wirkung zu kennen und diese einschätzen zu können (vgl. Herzig & Grafe 2010, S.126). Pädagogische Fachkräfte haben somit die Aufgabe, Kinder und Jugendliche beim Finden einer Balance zwischen Realität und digitalen Spielwelten zu unterstützen, um ihre Selbstregulationskräfte zu stärken (vgl. Fritz 2014, S.417).

5.2. Wichtige Aspekte für die heilpädagogische Arbeit

Da digitale Medien und Spiele mittlerweile zum Alltag vieler Kinder und Jugendlichen, auch mit Beeinträchtigung (und dem Risiko eine zu erhalten) gehören (Kapitel 4), spielt auch die Heilpädagogik in diesem Thema eine Rolle. **Heilpädagogik** kann nach Moor, beim Vorliegen von Entwicklungs- und Beziehungshindernissen „als Pädagogik unter erschwerenden Bedingungen“ verstanden werden (Moor 1960, S.8). Sie dient insbesondere

Kindern und Jugendlichen, die aufgrund von Erziehungsfehlern, institutionellem Druck und Zwang in Not geraten sind und sich aufgrund gegebener soziokultureller Verhältnisse nicht altersgemäß entwickelt haben oder als fehlentwickelt gelten bzw. sich dementsprechend erleben oder fühlen. Hierbei ist die Erziehung all derer gemeint, deren seelisch-geistiges Werden und eine Eingliederung durch Individualfaktoren fehlgeleitet, gestört oder dauerhaft beeinträchtigt sind. Eine Beeinträchtigung bedeutet, dass die soziale und persönliche Entwicklung durch verschiedene Bedingungen im körperlichen, psychischen und/ oder geistigen Bereich erschwert ist. Sie kann als Störung, Behinderung oder Gefährdung¹⁴ vorliegen (vgl. Köhn 2016, S.15f). Da Heilpädagog*innen die Aufgabe haben Bildung und Erziehung „dort zu ermöglichen und zu fördern wo die Entwicklung erschwert ist“ (ebd. S.37), ist es notwendig, die Entwicklungskrisen, Entwicklungsbedingungen (Kapitel 2) und individuelle Lebensbedingungen der Kinder zu kennen und zu beachten (ebd. S.73). Zur Aufgabe der Heilpädagog*innen gehören auch die Diagnostik zur Feststellung der Rahmenbedingungen (um Probleme in der Entwicklung und der psychischen Verfassung der Menschen aufdecken und verstehen zu können). Die Förderdiagnostik untersucht zusätzlich die Umweltbedingungen, vorhandene Ressourcen und Kompetenzen. Ebenso gehören die Beratung als professionelle Hilfeleistung für Ratsuchende, die Prävention als gesellschaftliche und pädagogische Aufgabe, die Förderung als entwicklungsorientiertes Handeln, die Rehabilitation als komplexer Prozess der (Wieder-)Eingliederung von Menschen mit Behinderung/Beeinträchtigung in die Gesellschaft, Beruf und Arbeit sowie die Therapie als spezifisch heilpädagogische Aufgabe und die Assistenz als Entwicklungsbegleitung dazu (vgl. Biewer 2017, S.85-98).

Die Aufgaben von Heilpädagog*innen beschränken sich somit nicht nur auf den direkten Kontakt mit Menschen mit Beeinträchtigungen (oder denen, die davon bedroht sind), sondern auch auf die Einflussnahme des dazugehörigen sozialen Umfelds und der Gesellschaft. Das Aufgabenfeld ist demnach vielfältig und die Zielgruppe findet sich in allen Lebensphasen (vgl. Greving & Ondracek 2014, S.377f). Deshalb besteht auch für die Heilpädagogik Interesse daran, die Risiken für die Entwicklung von Kindern, die aus der falschen Nutzung digitaler Bildschirmmedien herrühren, herauszufinden, zu reduzieren

¹⁴ **Störung** bedeutet dabei eine weniger schwere, teilweise oder kurzfristige negative Einwirkung auf die Entwicklung. **Behinderung** hindert oder beschränkt eine Person umfänglich, schwer und langfristig am unmittelbaren Lebensvollzug und der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben aufgrund seelischer, körperlicher oder geistiger Schädigungen. **Gefährdung** meint, dass aufgrund seelischer, körperlicher, geistiger, sozialer und ökonomischer Lern- und Lebensbedingungen eine Behinderung oder Störung bewirkt oder verstärkt werden kann (vgl. Köhn 2016, S.15).

und die Kinder und deren Erziehungsberechtigte bei einem verantwortungsvollen Umgang mit Medien zu unterstützen.

5.2.1. Die Prävention

Präventive Maßnahmen zur Verhinderung des Auftretens einer Entwicklungsstörung haben sich als wesentlich effektiver als Therapie/Behandlung und Förderung herausgestellt. Die Prävention wird als Vorbeugung bei drohenden Entwicklungsstörungen oder Behinderungen verstanden und ist ein multidisziplinäres Arbeitsfeld, wo mehrere Berufsgruppen Zuständigkeiten haben, z.B. die Soziale Arbeit, Psychologie, Medizin und Heilpädagogik. Die primäre Prävention meint die Einwirkung auf soziale Gruppen, bevor Problemsituationen auftreten. Sie zielt auf eine generelle Verhinderung von körperlichen, psychischen, intellektuellen und sensorischen Schädigungen und Störungen für Angehörige eines sozialen Feldes z.B. Schüler*innen. Die sekundäre Prävention beschreibt gezieltes Einwirken und die Verhinderung von weiteren Folgeschäden bei bereits aufgetretenen Problemverhaltensweisen oder wenn Hochrisikogruppen identifiziert wurden. Sind bereits deutliche Probleme aufgetreten und erfordern reaktive Maßnahmen, so wird von tertiärer Prävention gesprochen. Prävention und Gesundheitsförderung überschneiden sich und haben beide zum Ziel, die Häufigkeit von Erkrankungen, Behinderungen und Störungen zu reduzieren. Um relevante Effekte zu erreichen, müssen mehrere Lebensbereiche z.B. Schule, Umfeld und Familie einbezogen werden (vgl. von Suchodoletz 2007, S. V+1+8; vgl. Biewer 2017, S.94-96).

5.2.1.1. Der Kinder- und Jugendmedienschutz

Um Kinder und Jugendliche präventiv vor genannten Risiken (Kapitel 4.4.) durch digitale Medien und Spiele zu bewahren, ist eines der Anliegen der Bundesrepublik Deutschland, der Eltern und (Heil-)Pädagog*innen der Schutz der Kinder und Jugendlichen. In der UN-Kinderrechtskonvention wird auf das Recht der Kinder verwiesen, sich in einem geschützten Rahmen entwickeln zu dürfen und gefördert zu werden (vgl. BMFSJ 2021). In Artikel 17 wird das Recht auf einen Zugang zu förderlichen Medien (für das soziale, seelische und sittliche Wohlergehen) und das Recht auf Kinder- und Jugendschutz verankert (Art.17 KRK). Am 01.05.2021 ist das geänderte JuSchG in Kraft getreten. Dort wird in Abschnitt 3 der Schutz im Bereich der Medien benannt, wobei Ergänzungen im Bereich des Medienschutzes stattgefunden haben (vgl. BMFSFJ 2021; JuSchG Abschnitt 3). In §10a JuSchG werden die Schutzziele des Kinder- und Jugendmedienschutzes beschrieben, unter anderem, um Jugendliche und Kinder vor den schädlichen Auswirkungen von

Medien auf deren Entwicklung und Erziehung (zu einer gemeinschaftsfähigen und eigenverantwortlichen Persönlichkeit) zu schützen. Es sollen medieninduzierte Entwicklungsrisiken effektiv reduziert werden (§10a JuSchG). Die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM) hat bislang die Aufgabe, gefährdende digitale Medien herauszufinden. Diese soll im Zuge des neuen JuSchG zur Bundeszentrale für Kinder- und Medienschutz ausgebaut werden, mit erweiterten Aufgaben z.B. besserer Vernetzung wichtiger Akteure, Weiterentwicklung des Kinder- und Jugendmedienschutzes, Kontrolle von Plattformen und Einrichtung eines Beirats (vgl. BMFSFJ 2021; vgl. BPjM 2018). Die USK in Deutschland, überprüft Computerspiele (technisch und inhaltlich) auf allen Plattformen und vergibt Alterskennzeichen, auch für Online-Spiele und Apps (vgl. USK 2020a). Die Kennzeichen sagen aus, ab wieviel Jahren die digitalen Spiele für Kinder geeignet sind. Sie werden in fünf Altersstufen eingeteilt (ab 0, ab 6, ab 12, ab 16 und ab 18 Jahren). Die Kennzeichnungspflicht von Filmen und Spielprogrammen ist im JuSchG in §14 festgehalten. Ein Informationsschreiben der USK, für Lehrer*innen, ist in Anlage A (S.XX) beispielhaft aufgeführt (USK 2020b). Hier wird erklärt, worauf diese in der Anwendung von Computerspielen und Filmen im Unterricht zu achten haben, wobei diese allgemeingültigen und rechtlichen Vorgaben alle Pädagog*innen für die Nutzung digitaler Medien betreffen. Die Aufgabe der (heil-)pädagogischen Fachkräfte ist es somit, auf die Vorgaben z.B. bei eventueller Nutzung digitaler Spiele im Förderungskontext z.B. in der Schule als heilpädagogische(r) Förderlehrer*in, auf Empfehlungen und Altersbeschränkungen zu achten, diese einzuhalten und ggf. darauf zu verweisen z.B. an Erziehungsberechtigte in der Beratung, an Kollegen oder als Weisungsbefugte. Der zeitliche Zugang zu digitalen Spielwelten lässt sich durch gesetzliche Vorgaben nicht regeln, was die Erziehungsverantwortung und das Mitwirken der Eltern notwendig macht (vgl. Fritz 2007, S.51; vgl. Klimmt 2009, 20:49-21:45).

5.2.1.2. Die Beratung und Elternarbeit

Neben dem Einhalten der rechtlichen Vorgaben zum Kinder- und Jugendmedienschutz und der Alterskennzeichnung können (heil-)pädagogische Fachkräfte neben z.B. Medienpädagog*innen zur Förderung der Medienkompetenz beitragen, indem sie den Erziehungsberechtigten eine Unterstützung und Beratung bieten. Zu der Elternbegleitung können Beratungsgespräche, Info-Veranstaltungen oder Elternabende zu einem Thema z.B. Risiken und Chancen digitaler Spielwelten, stattfinden (vgl. Greving & Ondracek 2014, S.432). Durch Berater sollen die Kompetenzen der Eltern gefördert werden, um sie be-

züglich des familiären Mediennutzungsverhaltens handlungsfähiger zu machen (vgl. Diekneite et al. 2014, S.22). Erziehungsberechtigte können so bei der Medienerziehung und Entwicklung zur Medienkompetenz unterstützt werden. Diesen soll die Chance gegeben werden, Kompetenzen für eine verantwortungsvolle Medienerziehung zu erwerben, um in der Verständigung mit Kindern und Jugendlichen bei ihnen ein sachgerechtes, kreatives, selbstbestimmtes und sozialverantwortliches Handeln im Bereich der Medien zu erwirken. Denn letztendlich ist die Umsetzung von Medienerziehung von den wahrgenommenen Möglichkeiten abhängig (vgl. Tulodziecki 2017, S.240). Mit der Förderung von Medienkompetenz sollte begonnen werden, sobald Kinder anfangen sich mit digitalen Geräten und Plattformen auseinanderzusetzen, spätestens jedoch im Grundschulalter (vgl. Habermann 2020, S. 136). Büsching und Riedel empfehlen dies ab dem Besuch des Kindergartens (vgl. Büsching & Riedel 2017, S.7f). Nach Wernicke und Montag hängen das Gaming-Verhalten der Eltern und das der Kinder voneinander ab. Eltern können ihre Kinder bezüglich des Gaming-Verhaltens beeinflussen. Dies kann möglicherweise durch Banduras „Lernen am Modell“ erklärt werden, wobei Kinder das beobachtete Verhalten der Eltern nachahmen. Eltern sollten sich somit stets ihrer Vorbildfunktion bewusst sein und ggf. das eigene digitale Spielen einschränken (vgl. Wernicke & Montag, S.102). Eltern sollten darauf hingewiesen werden, dass wenn ihre Kinder bereits bestimmte Auffälligkeiten aufweisen, z.B. Hyperaktivität/ADHS, dass diese durch das Gaming verstärkt werden können oder sie gefährdeter sind eine GD zu entwickeln (Kapitel 4.4).

Wichtig bei der Beratung ist, dass (heil-)pädagogische Fachkräfte hierfür eventuell eine Zusatzausbildung oder entsprechende Qualifikation benötigen, da die Grenzen zwischen Beratung und Therapie fließend sein können und gewährleistet werden muss, dass die eigenen Kompetenzen nicht überschritten werden. Ggf. muss auf geschulte Fachleute verwiesen werden. Ziel der heilpädagogischen Beratung ist es, neben Information, Auskunft und Reflexionshilfe bei der Bewältigung akuter emotionaler Probleme, einen Bildungsprozess in Gang zu setzen. Dieser soll auf eine höhere Selbständigkeit und Reife im erzieherischen Umgang mit (psychosozial beeinträchtigten) Kindern und Jugendlichen abzielen (vgl. Köhn 2016, S.284-287).

Folgende Tipps und Empfehlungen können Inhalte eines Beratungsgesprächs darstellen, wobei sie Eltern in der Erziehung helfen sollen den Umgang mit Medien verantwortungsvoll zu gestalten, Risiken von problematischem Gaming zu minimieren und die Chancen digitaler Spiele zu nutzen sowie eine Balance zu finden:

- 1) Die Beachtung der Alterskennzeichen und Kinder- und Jugendschutzvorgaben bei dem Zugänglichmachen von digitalen Spielen (Kapitel 5.2.).
- 2) Das Aufstellen individueller Regeln, z.B. durch die Erstellung eines Mediennutzungsvertrages (Anlage B, S.XXIII) oder Mediengutscheine (Anlage C, S.XXV), damit allen Beteiligten klar ist, was wann erlaubt ist. Der exemplarische Mediennutzungsvertrag zwischen den Eltern und dem Kind (Anlage B) wurde online erstellt. Wichtig bei Regeln und Mediennutzungsverträgen ist, dass diese frühzeitig eingeführt und ritualisiert werden, gemeinsam entstehen, keine Ängste bei den Kindern erzeugen, Kompromisse und Konsequenzen verabredet und Alternativen gefunden werden. Sie sollen sowohl von Kindern als auch den Eltern eingehalten werden. So kann Missverständnissen und Streit vorgebeugt werden (vgl. Habermann 2020, S.139; vgl. Appelhoff 2021; vgl. klicksafe.de 2021). Streitpunkte finden sich oft über die Inhalte und die Spieldauer von Gaming (vgl. Fritz 2014, S. 415). Familien-Rituale bezüglich von Medien und gemeinsamen Familienzeiten können Sicherheit, Stabilität und Orientierung geben und so Beziehungen innerhalb der Familie stärken z.B. gemeinsames Kochen, Spielen oder Entspannen (vgl. Habermann 2020, S.188-192)
- 3) Dem Kind Grenzen setzen und dadurch Orientierung und Halt bieten.
- 4) Die Spielzeit von Bildschirmmedien inklusive dem Videospiele reduzieren (Kapitel 4.2.). Jede Familie hat einen anderen Ausgangspunkt und eine andere Haltung gegenüber Mediennutzung und jedes Kind ist anders. Deshalb dienen die Zeitangaben zur Orientierung. Die Zeiten sollten individuell an das Kind angepasst werden, dazu sollten Eltern ihre Kinder beobachten und aufmerksam gegenüber Auffälligkeiten sein (vgl. te Wildt 2016, S. 264).
- 5) Es sollten regelmäßig medienfreie Zeiten eingeplant werden, vor allem kurz nach dem Aufstehen und vor dem Zubettgehen (vgl. te Wildt 2016, S.267; vgl. BZgA 2021).
- 6) Die Sicherheitseinstellungen sollten an den Endgeräten überprüft und aktiviert werden, um kindgerechte Inhalte und Verlinkungen zu gewährleisten.
- 7) Kinder-Apps und Spiele sollten getestet werden, bevor sie den Kindern zugänglich gemacht und somit passende Spiele ausgewählt werden.
- 8) Begleitung des Kindes beim Gaming und gemeinsames Gaming (vgl. LPR 2021). Digitales Spielen kann als gemeinsame Zeit mit dem Kind und somit als Familienerlebnis genutzt werden, um so die Beziehung zu stärken, was wiederum für eine positive Entwicklung förderlich sein kann (Kapitel 2.2.)

9) Das Finden alternativer Aktivitäten für die Freizeit mit ausreichend Zeit für z.B. Sport, Echtlebensspiele, Bewegung und Naturerfahrungen (vgl. te Wildt 2016, S.265; vgl. Wernicke & Montag 2021, S.103). Kinder brauchen Bewegung und Sport, um ihre motorischen Fertigkeiten und Fähigkeiten zu schulen und zu festigen (vgl. Habermann 2020, S.169)

10) Myopie-Prophylaxe: Angebote im Freien mit Tageslicht (Rausgehen und in die Ferne sehen, mind. 20 Minuten am Tag) und ausreichend Abstand zu den Bildschirmmedien (vgl. RPP 2019, 17:29-19:11; vgl. Kreuzer 2020, S.115).

11) Sich über das Gaming und den passenden Medienumgang informieren (Aufklärungs- und Medienbildungsangebote wahrnehmen). Eine Liste mit relevanten Internetseiten, welche Informationen, Hilfsvideos und Tipps bezüglich digitaler (Bildschirm-)Medien aufzeigt, ist in Anlage D (S.XXVI) aufgeführt. Diese können Informationen und Unterstützung bei der Förderung von Medienkompetenz von pädagogischen Fachkräften, Erziehungsberechtigten und deren Kindern sowie Hilfen bei bestehenden Auffälligkeiten bieten (vgl. Diekneite et al. 2014, S.23).

12) Eltern sollten sich der eigenen Vorbildfunktion bewusst sein und evtl. eigenes Gaming reduzieren, besonders Eltern von Kindern mit ADHS oder wenn die Kinder problematische Gaming-Tendenzen entwickeln (vgl. Wernicke & Montag 2021, S.102f)

13) Digitale Medien nicht zum Ersatz der Kinderbetreuung nutzen.

14) Kontrollieren, welche Spiele gespielt werden und wieviel Zeit damit verbracht wird.

15) Wünsche und Bedürfnisse des Kindes ernst nehmen.

16) Gemeinsame Gespräche (Eltern und Kind) über Risiken, Chancen und gesetzliche Regelungen von digitalen Medien und auch über die Interessen des Kindes, um ihnen Interesse und Wertschätzung entgegenzubringen und kritisches Denken anzuregen.

17) Information, Austausch und Absprachen mit anderen Eltern, um einheitliche Regeln (zwischen Freunden) gewährleisten zu können (vgl. Habermann 2020, S.128+136f+139f)

Die Empfehlungen und Regeln sollten individuell auf die Entwicklung und das Alter des Kindes, die familiären Bedürfnisse, Motive und Gründe für das Gaming und Erfahrungen angepasst werden. Es empfiehlt sich Medien gemeinsam zu nutzen und Regeln leicht verständlich zu formulieren (vgl. klicksafe.de 2021; vgl. Habermann 2020, S.139f; vgl. Eichenberg & Auersperg 2018, S.139+140). Wenn Medienerziehung mit dem Ziel der Medienkompetenz gelingen soll, müssen zuverlässige und umfassende Angebote sichergestellt sein, welche langfristige Maßnahmen und die medienpädagogische Elternarbeit einschließen (vgl. Eder & Roboom 2014, S.515).

Um die Faszination der digitalen Spielwelten kennenzulernen und die (eigenen) Kinder und deren Umgang mit Medien besser zu verstehen, bietet es sich an, eigene Erfahrungen mit digitalen Spielen durch z.B. Ausprobieren, zu sammeln oder sich zu informieren. So bietet das Medienzentrum Parabol Workshops und Projekte rund um Medien und Computerspiele (auch während der Coronapandemie) an (vgl. Parabol Medienzentrum 2021). Die Beratung der Erziehungsberechtigten oder Ratsuchenden kann primär präventiv stattfinden, um mögliche Risiken (von digitalen Medien) zu reduzieren/vermeiden und die Medienkompetenz zu fördern. Bei bereits bestehenden Entwicklungsauffälligkeiten in der sekundären oder tertiären Prävention kann die Beratung neben der Entwicklungsbegleitung bzw. Förderung zusätzlich stattfinden. Gegebenenfalls muss an andere Professionen verwiesen oder individuell angepasste Erziehungshilfe und Förderung angeboten werden (vgl. Köhn 2016, S.397).

5.2.2. Die Förderdiagnostik und individuelle Förderung

Die Förderdiagnostik hat die Aufgabe, pädagogische Prozesse zu unterstützen, wobei der Entwicklungsstand des Kindes und die Umweltbedingungen durch verschiedene Verfahren und Methoden untersucht werden. So sollen individuelle Unterschiede erkannt und Fehlentscheidungen vorgebeugt werden (vgl. Biewer 2017, S.85-87). Um herauszufinden, ob bereits Risiken für die Entwicklung oder Entwicklungsauffälligkeiten z.B. Hyperaktivität bestehen und diese von digitalen Bildschirmmedien mitverursacht oder verstärkt werden könnten, sollte eine Diagnostik bezüglich der Kausalitäten, Ressourcen, Risiken, etc. und daraus resultierenden Handlungsmöglichkeiten stattfinden. Ein möglicher Fragebogen, um herauszufinden, ob das Kind bereits von Medien beeinträchtigt wird, ist in Anlage F (S.XXX) aufgeführt (vgl. Habermann 2020, S.122). Um z.B. einen Förderplan erstellen zu können, werden in Form von Beobachtung, Anamnese, Testdiagnostik und Exploration Informationen über mögliche Kompetenzen, Lernschwächen, Interessen und Stärken des Kindes, des Umfeldes und der Familie eruiert (vgl. Greving & Ondraczek 2014, S.432). Dabei ist wichtig, individuelle Lebensgeschichten und systemische Bedingungen zu erfahren, z.B. durch die Erstellung einer Familien- und Milieuanamnese. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist elementar und die Möglichkeiten der Eltern mitzuwirken sollte im Vorfeld eruiert werden (vgl. Köhn 2016, S.380-382).

Das Kind benötigt bei der Bewältigung seiner altersentsprechenden und kulturell wichtigen Entwicklungsaufgaben individuelle Unterstützung. Die Pädagogik begleitet und hilft hierbei den jungen Menschen ins vollgültige Menschwerden vorzudringen. Je nach Ent-

wicklungsauffälligkeiten muss die heilpädagogische Förderung und Begleitung individuell und ganzheitlich erfolgen. Hierbei sind eine heilpädagogische Beziehung und Atmosphäre fundamental, geprägt von Vertrauen/Zutrauen, Geduld, Empathie, innerem und äußerem Halt, Offenheit, Spontanität, Freizügigkeit, Interpendenz und Humor. Dabei sollte stets die Individualität und Ganzheitlichkeit des Individuums unter Einbezug seiner Lebenswelt und seines sozialen Umfelds eingeplant werden und stattfinden (vgl. Köhn 2016, S.26-31+37+42). Entwicklungsförderung sollte somit immer individuell dem Kind und seinen Bedingungen angepasst sein, je nach Beeinträchtigung und Bedarf z.B. Förderung der Konzentration oder Motorik.

5.2.3. Die soziale Interaktion und Kompetenzerweiterung

In der sozialen Interaktion z.B. im Gespräch mit dem Kind oder den Eltern in der Beratung etc., sollten Wärme, Respekt und Interesse transportiert werden, wobei Akzeptanz, Echtheit und „aktives Zuhören“ wichtig sind. Dabei sind nonverbale Aspekte und förderliche Kommunikationsbedingungen für „gute“ Gespräche stets zu beachten z.B. Kommunikation auf Augenhöhe, eine Wohlfühlatmosphäre und Zugewandtheit. Nachfragen und Interesse an aktuellen Themen und den Interessen des Kindes (z.B. Gaming) können eine Verbindung schaffen und für die pädagogische Beziehung förderlich sein (vgl. Delfos 2015, S.92-107+177). Zu professionellem Handeln der Heilpädagog*innen gehört somit Subjektbezogenheit, d.h. bemüht zu sein, die Lage des Gegenübers zu verstehen und auf das einzugehen, was diesem wichtig ist (vgl. Greving & Ondracek 2014, S.258). Es ist von Vorteil sich mit digitalen Spielen auseinanderzusetzen, um besser verstehen zu können, was Kinder heutzutage spielen und ihnen wichtig ist, um so einen Lebensweltbezug zu schaffen. Das kann durch persönliche Erfahrungen z.B. Ausprobieren der Computerspiele oder Weiterbildungen geschehen. Demnach gehören zum professionellen Handeln die Erweiterung der eigenen Kompetenzen z.B. der Selbstkompetenzen. Hierzu können die Lern- und Veränderungsbereitschaft, Flexibilität und Selbstreflexion gezählt werden. Neben der Teilnahme an Weiterbildungsangeboten z.B. im medienpädagogischen Bereich gehören auch die eigenen Ansichten z.B. Menschenbild und Haltungen zu hinterfragen und ggf. zu modifizieren (ebd. S.275+282f). Eine wichtige Eigenschaft, um verstehen zu können, was in dem Gegenüber vorgeht, ist die Empathie. Diese schafft eine Grundlage für begründetes Handeln aufgrund des Erkennens des Befindens (Motive, Gedanken, Erfahrung, Gefühle) und der Einschätzung des dazugehörigen Hintergrundes. Gekoppelt mit einer ethischen Grundhaltung (Würde, Respekt und Rechte) ermöglicht dies ein professionelleres Handeln. So können z.B. die Motive zum digitalen Spielen und

daraus folgende Verhaltensmuster und Hintergründe ganzheitlicher erkannt und dementsprechend Handlungsmöglichkeiten ausgewählt werden (ebd. S.296+298f).

Medienpädagogische Fortbildungen und Qualifizierungsmaßnahmen sollten in der heutigen schnelllebigen Medienwelt für pädagogische Fachkräfte sichergestellt werden (vgl. Eder & Roboom 2014, S.514). Für (Heil-)Pädagog*innen besteht die Möglichkeit, sich z.B. über einen Masterstudiengang mit medienpädagogischem Schwerpunkt (vgl. FAU 2021, S.21-25) fortzubilden. Die „Inklusive Medienarbeit“ oder das „Eltern-LAN“ als Weiterbildungsangebote sind in Anlage D (S.XXVIII) aufgeführt und beschrieben. Als Beispiel für ein medienpädagogisches Angebot ist eine Teilnahmebestätigung des „digitalen Eltern-LAN“, der BpB, in Anlage E exemplarisch aufgezeigt (S.XXIX).

Sind (heil-)pädagogische Fachkräfte bezüglich der Risiken und Chancen (die sich durch die Bildschirmmediennutzung ergeben können) sensibilisiert und weitergebildet, können die Beratung, Elternarbeit, Diagnostik und Prävention diesbezüglich somit ganzheitlicher, individueller und professioneller ausfallen.

6. Fazit

Bei der Bearbeitung des Themas wurde klar, dass bezüglich des Gaming kontroverse Meinungen bestehen und die meisten Studien Querschnittstudien sind, wobei der Forschungsschwerpunkt ab dem Jugendalter liegt. Somit besteht der Bedarf nach aussagekräftigen Längsschnittstudien, auch im Kindesalter. Weiter wurde ersichtlich, dass digitale Spielwelten zum Alltag vieler Kinder gehören und Gaming Einfluss auf die Entwicklung von Kindern im Grundschulalter haben kann. Hierbei sind sowohl Risiken als auch Chancen erkennbar, abhängig von den Nutzungszeiten und Inhalten, die gespielt werden und ob dies allein oder in Gesellschaft geschieht. Digitale Spielwelten können bei altersangemessener Nutzungsdauer und Inhalten, Chancen für verschiedene Entwicklungsbereiche und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben bieten (Kapitel 4.4.+4.5).

Während jedoch Echtebensspiele und Sport eine größere Bandbreite der Förderung bieten können, findet durch digitale Spiele eher nur die Förderung einzelner Fähigkeiten (Kapitel 4.5+4.7.) statt. Digitale Spiele sollten somit zusätzlich zu Echtebensspielen, Sport, Bewegung und auch Naturerfahrungen und sozialer Interaktion stattfinden und diese realen Erfahrungen nicht ersetzen. Dabei sollte sich Gaming zeitlich in Grenzen halten und die Empfehlungen (Kapitel 5.2.1.2) eingehalten werden. Nimmt das Gaming zu viel Zeit ein in Relation zu Erholung, Freunde treffen, Lernen und anderen wichtigen Aktivitäten oder sind die Inhalte nicht altersentsprechend oder gewalthaltig, kann dies negative Auswirkungen auf verschiedene Entwicklungsbereiche, die Bewältigung von

Entwicklungsaufgaben, das Lernen und somit die Schulleistungen haben. Das wiederum ist die zukünftige gesellschaftliche Teilhabe und Berufsaussichten ausschlaggebend. Vor allem Kinder, die bereits Entwicklungsauffälligkeiten haben z.B. ADHS sind von den negativen Folgen vermehrt bedroht. In der Coronapandemie hat das tägliche Gaming zugenommen, wobei abzuwarten bleibt wie sich dies zukünftig verhält. Mit zunehmendem Alter, vor allem bei männlichen Jugendlichen, nehmen die Gesamtnutzungszeiten von Bildschirmmedien und das Gaming zu, was das Risiko eine Gaming Disorder zu entwickeln, erhöht. Die Kinder von heute sind die Jugendlichen von morgen, was die Erziehungsverantwortung und Achtsamkeit der Eltern und Pädagog*innen in den Mittelpunkt rückt, mit Blick in die Zukunft. Doch trotz der Risiken des Gaming dürfen die Chancen für die Entwicklung bestimmter Kompetenzen nicht vergessen werden. Findet ein geregelter und verantwortungsvoller Umgang mit digitalen Spielen und Medien statt, kombiniert mit Spaß und Wohlbefinden, können sich die Potentiale entfalten. Geregelter Mediennutzung, altersgemäße Spiele, klare Regeln und eine reflektierte, kritische Haltung sind dabei wichtig. Um Kinder vor den negativen Folgen von Gaming präventiv zu bewahren, ist der Kinder- und Jugendmedienschutz und die Vermittlung von Medienkompetenz durch Medienerziehung und Medienbildung, elementar. Die (Heil-)Pädagogik kann die Eltern hierbei unterstützen. Durch die Gesetzesänderung im JuSchG, die Einführung des Mediensuchtscreenings und die Aufnahme der GD in den ICD-11 sind weitere wichtige Schritte gemacht worden und eine Sensibilisierung im Thema Medien findet weiter statt. Auch die Heilpädagogik und andere Professionen sind an der Prävention beteiligt. Durch Beratung, Förderdiagnostik, Begleitung und Förderung stellt die Heilpädagogik diesbezüglich einen wichtigen unterstützenden Part dar. Eltern sollten wissen, was ihre Kinder in der digitalen Welt machen und spielen und aus welchem Grund sie dies tun, um zu verstehen und dementsprechende Erziehungsmethoden anzuwenden. Da digitale Medien aus dem Alltag nicht mehr wegzudenken sind, ist es wichtig, den Kindern passende Inhalte zur Verfügung zu stellen, einen verantwortungsvollen Umgang vorzuleben und sie bei ihrem Medienhandeln zu begleiten, damit sie lernen, das eigene Verhalten zu hinterfragen und eine kritische Haltung zu entwickeln. Die Erwachsenen haben somit die Aufgabe, einen kompetenten Weg zu finden ihre Kinder zu autonomen, kritisch denkenden Menschen heranzuziehen, die sich nicht unreflektiert in ein von der Industrie gelenktes Konsumverhalten „stürzen“.

Literaturverzeichnis

- Appelhoff Mechthild (2021). Mediennutzungsvertrag. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien NRW. [Online] <https://www.mediennutzungsvertrag.de/#> [26.05.2021]
- Baacke, Dieter (2018). *Die 6- bis 12-Jährigen: Einführung in die Probleme des Kindesalters*. Weinheim Basel: Beltz
- Beil, Benjamin (2012). Genrekonzepte des Computerspiels. In: GamesCoop (Hrsg.) *Theorien des Computerspiels: Zur Einführung*. Hamburg: Junius, S. 13-37
- BfArM - Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (2020a). ICD-10-GM Version 2021. Kapitel V Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99): Entwicklungsstörungen (F80-F89) [Online] <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2021/block-f80-f89.htm> [07.06.2021]
- BfArM - Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (2020b). ICD-10-GM Version 2021. Kapitel V Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99): Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend (F90-F98). [Online] <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2021/block-f90-f98.htm> [07.06.2021]
- BfArM - Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (2021). ICD-11. ICD-11- 11. Revision der ICD der WHO. [Online] <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/icd/icd-11/> [18.06.2021]
- Biewer, Gottfried (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (3.Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021). Reform des Jugendschutzes tritt in Kraft. [Online] <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/reform-des-jugendschutzgesetzes-tritt-in-kraft-161184> [07.05.2021]
- Bodanowitz, Jörg (2020). *Gaming, Social-Media & Corona: DAK-Gesundheit startet Präventionsoffensive „Mediensucht 2020“: Neue Studie UKE Hamburg: 700.000 Kinder und Jugendliche nutzen Computerspiele riskant oder pathologisch*. Hamburg: DAK-Gesundheit
- BPjM – Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (2018). Aufgaben. [Online] <https://www.bundespruefstelle.de/bpjm/ueberuns/aufgaben> [27.04.2021]

- BPjM – Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (2019). *Gefährdungsatlas: Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denken. Zukunftssicher handeln*. Bonn: BPjM
- Brandstädter, Jochen (2015). *Positive Entwicklung. Zur Psychologie gelingender Lebensführung* (2.Auflage). Berlin Heidelberg: Springer
- Brazelton, T.B. & Greenspan S.I. (2002). *Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern: Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein*. Weinheim und Basel: Beltz
- Breiner, Tobias C. (2019a). Grundlegende Game-Begriffe. In: Breiner Tobias C. & Kolibius Luca D. (Hrsg.) *Computerspiele: Grundlagen, Psychologie und Anwendungen*. Berlin: Springer, S. 1-8
- Breiner, Tobias C. (2019b). Einteilungskriterien von Computerspielen. In: Breiner Tobias C. & Kolibius Luca D. (Hrsg.) *Computerspiele: Grundlagen, Psychologie und Anwendungen*. Berlin: Springer, S. 9-40
- Breiner, Tobias C. (2019c). Game-Genres. In: Breiner Tobias C. & Kolibius Luca D. (Hrsg.) *Computerspiele: Grundlagen, Psychologie und Anwendungen*. Berlin: Springer, S.41-59
- Breiner, Tobias C. (2019d). Vergleich zwischen Echtlebens- und Computerspielen. In: Breiner Tobias C. & Kolibius Luca D. (Hrsg.) *Computerspiele: Grundlagen, Psychologie und Anwendungen*. Berlin: Springer, S. 137-149
- Büsching Uwe & Riedel Rolf-Rainer (2017). BLIKK-Medien: Kinder und Jugendliche im Umgang mit elektronischen Medien. [Online] https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Praevention/Berichte/Abschlussbericht_BLIKK_Medien.pdf [07.06.2021]
- Büttner, Gerhard (2019). Kognitive Entwicklung und Förderung im Grundschulalter. In: Krawinkel Bärbel & Noack Peter (Hrsg.) *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie*. Berlin: Springer, S. 119-146
- BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2021). Tabelle: Wie oft und wie lange dürfen Kinder Medien nutzen? [Online] <https://www.kindergesundheit-info.de/themen/medien/alltagstipps/mediennutzung/hoechstdauer/> [03.06.2021]

- Clemens, Iris & Thibaut Julia (2020). Digitales Lernen in der (Corona-)Krise: Beobachtungen unterschiedlicher Erwartungen, Herausforderungen und Erfahrungen in schulischen und universitären Netzwerken. In: Stegbauer Christian & Clemens Iris (Hrsg.) *Corona-Netzwerke – Gesellschaft im Zeichen des Virus*. Wiesbaden: Springer, S.127-135
- Coknaz, Dilsad, Mirzeoglu Ayse Dilsad, Atasoy Halil Ibrahim, Alkoy Seval, Coknaz Hakki & Goral Kemal (2019). A digital movement in the world of inactive children: favourable outcomes of playing active video games in a pilot randomized trial. In: *European Journal of Pediatrics* (2019) 178, S. 1567-1578. Springer Nature. [Online] <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s00431-019-03457-x.pdf> [29.06.2020]
- Csikszentmihalyi, Mihaly & Schiefele Ulrich (1993). Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (1993) 2. Potsdam: Universität Potsdam, S. 207-221
- Delfos, Martine F. (2015). *Sag mir mal... - Gesprächsführung mit Kindern 4-12 Jahre* (10. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz
- Diekneite, Claudia, Grämke Birgit, Jansson Björn, Krienke Jan, Lange Andrea, Lingnau Bert, Scholz Detlef, Schweiger Anja & Spröte Cathleen (2014). *Exzessive Mediennutzung: Ein Handbuch für die Praxis*. Landesstelle für Suchtfragen Mecklenburg-Vorpommern e.V.
- Duden (2021). Das Adjektiv „digital“ und seine zwei Ursprünge. Bibliographisches Institut GmbH [Online] <https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Herkunft-digital> [15.07.2021]
- Eder, Sabine & Roboom Susanne (2014). Klicken, Knipsen, Tricksen...: Medienerziehung im Kindergarten. In: Tillmann Angela, Fleischer Sandra & Hugger Kai-Uwe (Hrsg.). *Handbuch Kinder und Medien: Digitale Kultur und Kommunikation, Band 1*. Wiesbaden: Springer, S.503-516
- Eichenberg, Christiane & Auersperg Felicitas (2018). *Chancen und Risiken digitaler Medien für Kinder und Jugendliche: Ein Ratgeber für Eltern und Pädagogen*. Göttingen: Hogrefe
- Erikson, Erik H. (1997). *Identität und Lebenszyklus* (16. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp

- FAU (2021). Modulhandbuch: Masterstudiengang „Pädagogik“. Erlangen-Nürnberg: Institut der FAU. [Online] https://www.paedagogik.phil.fau.de/files/2021/05/masterpaed_modulhandbuch_20210510.pdf [08.07.2021]
- Fleischer, Sandra & Grebe Claudia (2014). Entwicklungsaufgaben und kritische Lebensereignisse. In: Tillmann Angela, Fleischer Sandra & Hugger Kai-Uwe (Hrsg.). *Handbuch Kinder und Medien: Digitale Kultur und Kommunikation, Band 1*. Wiesbaden: Springer, S.153-170
- Fritz, Jürgen (2007). *Zur Kennzeichnung von Video- und Computerspielen: Expertise im Auftrag des Hans-Bredow-Instituts für das Projekt „Das deutsche Jugendschutzsystem im Bereich der Video- und Computerspiele“, April 2007*. Köln: Institut für Medienforschung und Medienpädagogik
- Fritz, Jürgen (2011). *Wie Computerspieler ins Spiel kommen: Theorien und Modelle zur Nutzung und Wirkung virtueller Spielwelten*. Berlin: Vistas
- Fritz Jürgen (2013). Computerspiele – Wo Nutzen winkt und Gefährdungen entstehen können. In: Kamin Anna-Maria, Meister Dorothee M. & Schulte Dietmar (Hrsg.). *Kinder- Eltern- Medien: Medienpädagogische Anregungen für den Erziehungsalltag*. München: Wilhelm Fink, S. 167- 178
- Fritz, Jürgen (2014). Digitale Spiele. In: Tillmann Angela, Fleischer Sandra & Hugger Kai-Uwe (Hrsg.). *Handbuch Kinder und Medien: Digitale Kultur und Kommunikation, Band 1*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S.403-418
- Fritz, Jürgen, Lampert Claudia, Schmidt Jan-Hinrik & Witting Tanja (2011). Einleitung. In: Fritz, Jürgen, Lampert Claudia, Schmidt Jan-Hinrik & Witting Tanja (Hrsg.) *Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielern: Gefordert, gefördert, gefährdet*. Berlin: Vistas, S.11-20
- Fromme, Johannes, Biermann Ralf & Unger Alexander (2010). „Serious Games“ oder „taking games seriously“? In: Hugger Kai-Uwe & Walber Markus (Hrsg.). *Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.39-57
- Fromme, Johannes (2017). Computerspiele. In: Schorb Bernd, Hartung-Griemberg A. & Dallmann C. (Hrsg.). *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6. Auflage). München: Kopaed, S. 66-74

- Fuhs, Burkhard (2014). Medien in der mittleren Kindheit. In: Tillmann Angela, Fleischer Sandra & Hugger Kai-Uwe (Hrsg.). *Handbuch Kinder und Medien: Digitale Kultur und Kommunikation, Band 1*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 313-322
- Geisler, Martin (2019). *Digitale Spiele in der Medienpädagogik: Einstellungen, Erfahrungen und Haltungen von Spielleitenden*. München: Kopaed
- Granic, Isabela, Lovel Adam, & Engels Rutger C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), S. 66–78. [Online] <https://doi.org/10.1037/a0034857> [28.04.2021]
- Greving, Heinrich & Ondracek Petr (2014). *Handbuch Heilpädagogik* (3. Auflage). Köln: Bildungsverlag EINS
- Greve, Werner & Thomsen Tamara (2019). *Entwicklungspsychologie. Eine Einführung in die Erklärung menschlicher Entwicklung*. Wiesbaden: Springer
- Habermann, Kathrin (2020). *Eltern-Guide Digitalkultur: Alternativen zu Smartphone, Spielkonsole & Co*. Berlin: Springer
- Hartung-Griemberg Anja & Schorb Bernd (2017). Medienpädagogik. In: Schorb Bernd, Hartung-Griemberg Anja & Dallmann C. (Hrsg.) *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6. Auflage). München: Kopaed, S. 277-283
- Heimlich, Ulrich (2015). *Einführung in die Spielpädagogik* (3. Auflage). Regensburg: Julius Klinkhardt
- Herzig, Bardo & Grafe Silke (2010). Digitale Lernwelten und Schule. In: Hugger Kai-Uwe & Walber Markus (Hrsg.). *Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.115-127
- Hoblitz Anna (2015). *Spielend lernen im Flow: Die motivationale Wirkung von Serious Games im Schulunterricht*. Wiesbaden: Springer
- Hoffmann, Birte & Castello Armin (2014). Bindungserfahrungen. In: Castello Armin (Hrsg.) *Entwicklungsrisiken bei Kindern und Jugendlichen: Prävention im pädagogischen Alltag*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 9-21
- Huizinga, Johan (2004). *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel* (19. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch
- ICD-11 (2021). ICD-11 Coding Tool. [Online] https://icd.who.int/ct11/icd11_mms/en/release [05.07.2021]

- Illy, Daniel & Florack Jakob (2018). *Ratgeber Videospiel- und Internetabhängigkeit: Hilfe für den Alltag*. München: Elsevier
- Jiaxing, Wang, Ying Li, David C. Musch, Nan Wei, Xialoi Qi, Gang Ding, Xue Li, Jing Li, Linlin, Song, Ying Zhang, Yuxian Ning, Xiaoyu Zeng, Ning Hua, Shou Li & Xuehan Qian (2021). Progression of Myopia in School-Aged Children After COVID-19 Home Confinement. In: JAMA Ophthalmol. 2021, 139(3), S. 292-300. [Online] <http://jamanetwork.com/article.aspx?doi=10.1001/jamaophthalmol.2020.6239> [03.06.2021]
- Jöckel Sven (2018). *Computerspiele: Nutzung, Wirkung und Bedeutung*. Wiesbaden: Springer
- Kaiser-Fallent, Karina (2021). Ich spiele, was ich sehe. Anregung und Lernen durch digitale Spiele. In: Medienimpulse Jg.59, Nr.1, 2021. [Online] <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/5969/5897> [20.05.2021]
- Klicksafe.de (2021). Nutzungszeiten und Regeln. [Online] <https://www.klicksafe.de/eltern/kinder-von-3-bis-10-jahren/nutzungszeiten-und-regeln/> [26.05.2021]
- Klimmt, Christoph (2009). Computerspiele – Gewaltige Probleme, riesige Chancen (Ringvorlesung am 20. Oktober 2009). [Online/MP3] https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00018754/klimmt.mp3 [17.05.2021]
- Klosa- Kückelhaus, Anette (2020). Shutdown, Lockdown und Exit. In: Stellungnahmen zur Sprache in der Coronakrise. [Online] https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/9823/file/KlosaKueckelhaus_Shutdown_Lockdown_und_Exit_2020.pdf [14.06.2021]
- Köhn, Wolfgang (2016). *Heilpädagogische Erziehungshilfe und Entwicklungsförderung (HpE): Ein Handlungskonzept* (5. Auflage). Heidelberg: Universitätsverlag Winter
- Kolibius, Luca D. (2019). Das Potential von Computerspielen nutzen. In: Breiner Tobias C. & Kolibius Luca D. (Hrsg.) *Computerspiele: Grundlagen, Psychologie und Anwendungen*. Berlin: Springer, S. 151-185
- Kray, Jutta & Schaefer Sabine (2018). Mittlere und späte Kindheit (6-11 Jahre). In: Schneider Wolfgang & Lindenberger Ulman (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (8.Auflage). Weinheim Basel: Beltz, S. 215-238
- Kreutzer, Ralf (2020). *Die digitale Verführung: Selbstbestimmt leben trotz Smartphone, Social Media & Co*. Wiesbaden: Springer

- Krotz, Friedrich (2009) Spielekultur in einer mediatisierten Alltagskultur. [Online/MP3] https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00019177/krotz.mp3 [26.04.2021]
- Lagrèze, Wolf A. & Schaeffel Frank (2017). Myopieprophylaxe. Deutsches Ärzteblatt, 114, S. 575-580. [Online] https://www.uniklinik-freiburg.de/fileadmin/mediapool/07_kliniken/augen/NKS/n-lagreze-myopieprophylaxe-da%CC%88_2017.pdf [07.06.2021]
- Lampert, Claudia, Schwinge Christiane & Teredesai (2011a). Kompetenzförderung in und durch Computerspiele(n). In: Fritz Jürgen, Lampert Claudia, Schmidt, Jan-Hinrik & Witting Tanja (Hrsg.). *Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielern: Gefordert, gefördert, gefährdet*. Berlin: Vistas, S.117-179
- Lampert, Claudia, Schwinge Christiane, Schmidt Jan-Hirik & Fritz Jürgen (2011b). Medienpädagogische Konsequenzen und Handlungsempfehlungen. In: Fritz Jürgen, Lampert Claudia, Schmidt, Jan-Hinrik & Witting Tanja (Hrsg.). *Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielern: Gefordert, gefördert, gefährdet*. Berlin: Vistas, S.253-270
- Länderspiegel (2021). Spuren auf der Seele: Wie Kinder unter der Pandemie leiden. [Online/Video] <https://www.zdf.de/politik/laenderspiegel/spuren-auf-der-seele-100.html> [12.05.2021]
- Langmeyer, Alexandra; Guglhör-Rudan Angelika; Naab Thorsten; Urlen Marc & Winklhofer Ursula (2020). *Kind sein in Zeiten von Corona. Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während des Lockdowns im Frühjahr 2020*. DJI – Deutsches Jugendinstitut
- Latal, Bea & Neuhäuser Gerhard (2018). Wachstum und Entwicklung. In: Gortner Ludwig & Meyer Sascha (Hrsg.) *Duale Reihe: Pädiatrie* (5.Auflage). Stuttgart: Georg Thieme, S. 45-60
- Liu, Wenxi, Zeng Nan, McDonough Daniel J. & Gao Zan (2020). Effect of Active Video Games on Healthy Children's Fundamental Motor Skills and Physical Fitness: A Systematic Review. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health* 2020, 17(21), 8264, S.1-17. [Online] <https://doi.org/10.3390/ijerph17218264> [18.05.2021]
- Lohaus, Arnold & Vierhaus Marc (2019). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (4.Auflage). Berlin: Springer

- LPR - Trägergesellschaft für jugendschutz.net gGmbH (2021). Schnellcheck Kinder-Apps. [Online] <https://www.klick-tipps.net/eltern/kriterien/> [10.05.2021]
- Lutz, Klaus (2014). Einführung: Die Faszination der Medien pädagogisch nutzen. In: Demmler Kathrin, Lutz Klaus & Ring Sebastian (Hrsg.) *Computerspiele und Medienpädagogik: Konzepte und Perspektiven*. München: kopaed, S.11-18
- Merkel Angela (2017). Rede von Bundeskanzlerin Merkel zur Eröffnung der gamescom am 22. August 2017 in Köln. [Online] <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/rede-von-bundeskanzlerin-merkel-zur-eroeffnung-der-gamescom-am-22-august-2017-392398> [03.06.2021]
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2015). *KIM-Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet: Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK)
- MPFS - Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2017). *KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien: Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK)
- MPFS - Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2019). *KIM 2018. Kindheit, Internet, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation
- MPFS - Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2020). *JIM 2020. Jugend, Information, (Multi-) Media: Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK)
- MPFS - Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2021). *KIM-Studie 2020: Kindheit, Internet, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation
- Mößle Thomas, Bleckmann Paule, Rehbein Florian & Pfeiffer Christian (2018). Der Einfluss der Medien auf die Schulleistungen. In: Möller Christoph (Hrsg.) *Internet- und Computersucht: Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Pädagogen und Eltern* (2. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer, S. 67-76
- Montada, Leo, Lindenberger Ulman & Schneider Wolfgang (2018). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Schneider Wolfgang & Lindenberger Ulman (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie* (8.Auflage). Weinheim Basel: Beltz, S.27-159

- Moor, Paul (1960). *Heilpädagogische Psychologie: Erster Band: Grundtatsachen einer allgemeinen Pädagogischen Psychologie (2.Auflage)*. Bern: Hans Huber
- Moser, Heinz (2010). *Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter (5. Auflage)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Nieding, Gerhild, Ohler Peter & Rey Günter D. (2015). *Lernen mit Medien*. Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Niklas, Johannes, Vuorre Matti & Przybylski Andrew K. (2021). Video game play is positively correlated with well-being. [Online] <https://doi.org/10.1098/rsos.202049> [18.05.2021]
- Nolte, Martin, Peren Franz W., Stöver Heino & Wersé Bernd (2019). *Förderung des ESports in Schleswig-Holstein: Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitung*. Köln: Institut für Regulierung und Governance GbR [Online] <http://www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl19/umdrucke/04800/umdruck-19-04830.pdf#page=70> [28.06.2020]
- Paulus, Frank W., Sinzig Jenny, Mayer Hannah, Weber Monika & von Gontard Alexander (2018). Computer Gaming Disorder and ADHD in Young Children — a Population-Based Study. In: *Int J Ment Gesundheitssucht* 16, S. 1193-1207. [Online] <https://doi.org/10.1007/s11469-017-9841-0> [29.05.2021]
- Parabol Medienzentrum (2021). Willkommen in Parabol. [Online] <https://parabol.de/> [21.06.2021]
- Petry, Nancy M., Rehbein Florian, Ko Chih-Hung & O'Brien Charles (2015). Internet Gaming Disorder in the DSM-5. In: *Curr Psychiatry Rep* (2015) 17: 72, S.1-9. [Online] <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11920-015-0610-0.pdf> [18.07.2021]
- Prensky, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. In: *On the Horizon Vol.9 No.5 October 2001*. MCB University Press, S.1-6. [Online] <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [18.07.2021]
- Przybylski, Andrew K. (2014). Electronic Gaming and Psychosocial Adjustment. In: *Pediatrics* 2014;134; S.716-722. [Online] www.pediatrics.org/cgi/doi/10.1542/peds.2013-4021 [06.07.2021]
- Renner, Michael (2008). *Spieltheorie und Spielpraxis. Ein Lehrbuch für pädagogische Berufe (3.Auflage)*. Freiburg im Breisgau: Lambertus

- Ricking, Heinrich (2014). Schulabsentismus. In: Castello Armin (Hrsg.) *Entwicklungsrisiken bei Kindern und Jugendlichen: Prävention im pädagogischen Alltag*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 131-152
- Ring, Sebastian (2014). Im besten Sinne „gut“ spielen: Kompetent Computerspielen. In: Demmler Kathrin, Lutz Klaus & Ring Sebastian (Hrsg.) *Computerspiele und Medienpädagogik: Konzepte und Perspektiven*. München: Kopaed, S. 73-78
- Rotschopf, Sonja (2019). Volksschule: Sprache lernen mit Handy, Tablet und Co. In: *Medienimpulse*, Jg.57, Nr.4., S. 1-21 [Online] <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3246/2898> [20.05.2021]
- RPP Institut (2019). Von der digitalen Demenz zur Smartphone-Pandemie (Manfred Spitzer). [YouTube] <https://www.youtube.com/watch?v=MRrPbNLhEuQ> [17.05.2021]
- Schiefele, Ulrich & Roussakis Emmanouil (2006). Die Bedingungen des Flow-Erlebens in einer experimentellen Spielsituation. In: *Zeitschrift für Psychologie*, 214 (4). Göttingen: Hogrefe, S. 207-219
- Schmidt, Jan-Hinrik & Drosselmeier (2011). Die Computerspieler in Deutschland. In: Fritz, Jürgen, Lampert Claudia, Schmidt Jan-Hinrik & Witting Tanja (Hrsg.) *Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielern: Gefordert, gefördert, gefährdet*. Berlin: Vistas, S.41-63
- Schmidt, Jan-Hinrik, Lampert Claudia & Fritz Jürgen (2011). Zusammenfassung und Fazit. In: Fritz, Jürgen, Lampert Claudia, Schmidt Jan-Hinrik & Witting Tanja (Hrsg.) *Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielern: Gefordert, gefördert, gefährdet*. Berlin: Vistas, S.271-280
- Schmidt, Sascha (2021). Spielgenres und Plattformen. [Online] <https://www.lmz-bw.de/medien-und-bildung/jugendmedienschutz/digitale-spiele/spielgenres-und-plattformen/> [23.04.2021]
- Schorb, Bernd (2017). Medienkompetenz. In: Schorb Bernd, Hartung-Griemberg A. & Dallmann C. (Hrsg.) *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6.Auflage). München: Kopaed, S. 254-261

- Sherry, John L., Lucas Kristen, Greenberg Bradley S. & Lachlan Ken (2006). Video Game Uses and Gratifications as Predictors of Use and Game Preference. In: International Journal of Sports Marketing and Sponsorship 8, January 2006, S.213-224. [Online] https://www.researchgate.net/publication/259583577_Video_game_uses_and_gratifications_as_predictors_of_use_and_game_preference [25.05.2021]
- Siegemund, Steffen (2014). Soziale Integration. In: Castello Armin (Hrsg.) *Entwicklungsrisiken bei Kindern und Jugendlichen: Prävention im pädagogischen Alltag*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 66-79
- Siegler, Robert, Eisenberg Nancy, De Loache Judy & Saffran Jenny (2016). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (4.Auflage). Berlin Heidelberg: Springer
- Solocode GmbH (2021). ANTON: Lerne einfach mit Spaß für die Schule. [Online] <https://anton.app/de/> [20.05.2021]
- Statista (2020). Gaming: The Most Lucrative Entertainment Industry By Far. [Online] <https://www.statista.com/chart/22392/global-revenue-of-selected-entertainment-industry-sectors/> [18.05.2021]
- Stenseng, Frode, Hygen Beate Wold & Wichstrøm Lars (2021). Time spent gaming and psychiatric symptoms in childhood: cross-sectional associations and longitudinal effects. In: European Child & Adolescent Psychiatry 29, S.839 -847. [Online] <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01398-2> [29.05.2021]
- Von Suchodoletz, Waldemar (2007). *Prävention von Entwicklungsstörungen*. Göttingen: Hogrefe
- Süss, Daniel, Lampert Claudia, Wijnen Christine W. (2010). *Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Tillmann, Angela, Fleischer Sandra & Hugger Kai-Uwe (2014). Einleitung. In: Tillmann Angela, Fleischer Sandra & Hugger Kai-Uwe (Hrsg.) *Handbuch Kinder und Medien: Digitale Kultur und Kommunikation, Band 1*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 9-16
- Thomasius, Rainer (2020). Riskante und pathologische Nutzung von Games und sozialen Medien durch Kinder und Jugendliche nach Kriterien des ICD-11 und Einfluss des COVID-19-Lockdowns auf Medienzeiten in deutschen Familien. In: Bodanowitz Jörg (Hrsg.). *Gaming, Social-Media & Corona: DAK-Gesundheit startet Präventionsoffen-*

- sive „Mediensucht 2020“: Neue Studie UKE Hamburg: 700.000 Kinder und Jugendliche nutzen Computerspiele riskant oder pathologisch, S.66-79. Hamburg: DAK-Gesundheit
- Tolks, Daniel, Lampert Claudia, Dadaczynski Kevin, Maslon Eveline, Paulus Peter & Sailer Michael (2020). *Spielerische Ansätze in Prävention und Gesundheitsförderung: Serious Games und Gamification*. In: Bundesgesundheitsblatt 2020/63, S.698-707.
- Trautner, Hanns Martin (1992). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Band 1: Grundlagen und Methoden* (2.Auflage). Göttingen: Hogrefe
- Tulodziecki, Gerhard (2017a). Medienbildung. In: Schorb Bernd, Hartung-Griemberg A. & Dallmann C. (Hrsg.) *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6.Auflage). München: Kopaed, S. 222-228
- Tulodziecki, Gerhard (2017b). Medienerziehung. In: Schorb Bernd, Hartung-Griemberg A. & Dallmann C. (Hrsg.) *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6.Auflage). München: Kopaed, S. 234-240
- USK – Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (2020a). Wer ist und was macht die USK? [Online] <https://usk.de/die-usk/arbeit-der-usk/wer-ist-die-usk/> [27.04.2021]
- USK – Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (2020b). Broschüren. [Online] <https://usk.de/die-usk/broschueren/> [14.07.2021]
- Wagner, Ulrike (2017). Medienkonvergenz. In: Schorb Bernd, Hartung-Griemberg A. & Dallmann C. (Hrsg.) *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6.Auflage). München: Kopaed, S. 262-266
- Wernicke, Jennifer & Montag Christian (2021). „Gaming“ im Kindesalter: Über die Rolle des elterlichen Gaming und kindliche Tendenzen zu Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung. In: *Psychotherapeut* 66, S. 97-104. [Online] <https://doi.org/10.1007/s00278-020-00488-w> [29.05.2021]
- Wilbert, Jürgen (2014). Lern- und Leistungsmotivation. In: Castello Armin (Hrsg.). *Entwicklungsrisiken bei Kindern und Jugendlichen: Prävention im pädagogischen Alltag*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 113-130
- te Wildt, Bert (2016). *Digital Junkies: Internetabhängigkeit und ihre Folgen für uns und unsere Kinder*. München: Droemer

- Willemse, Isabel (2018). Altersgerechter Medienkonsum: Wie kann man dieses Ziel erreichen? In: Pädiatrie 3/18, S. 12-16. [Online] <https://www.rosenfluh.ch/media/paediatric/2018/03/Altersgerechter-Medienkonsum.pdf> [06.07.2021]
- Wilkening Friedrich (2021). Entwicklung. In: Wirtz Markus A. (Hrsg.) Dorsch: Lexikon der Psychologie. [Online] <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/entwicklung#search=c8633f02afa5c6006d6fa482891dc6f7&offset=0> [09.06.2021]
- Wolfert, Sabine & Pupeter Monika (2018). Freizeit: Hobbys und Mediennutzung. In: World Vision Deutschland (Hrsg.) *Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie*. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 95 – 125

Anlagenverzeichnis

Anlage A: Informationsschreiben zu dem Einsatz von Filmen und Computerspielen im Schulunterricht	XX
Anlage B: Mediennutzungsvertrag	XXIII
Anlage C: Mediengutscheine	XXV
Anlage D: Liste von Internetseiten für Eltern, Kinder und Pädagog*innen	XXVI
Anlage E: Teilnahmebestätigung an der digitalen Eltern-LAN (BpB)	XXIX
Anlage F: Fragebogen zum Thema „Wird mein Kind bereits von den Geräten beeinträchtigt?“	XXX

Anlage A: Informationsschreiben zu dem Einsatz von Filmen und Computerspielen im Schulunterricht



Freiwillige Selbstkontrolle Unterhaltungssoftware GmbH | Torstraße 6 | 10119 Berlin | Germany

Information zum Einsatz von Filmen und Computerspielen im Schulunterricht

Bildträger wie Filme oder Computerspiele dürfen nach dem Jugendschutzgesetz Minderjährigen grundsätzlich in der Öffentlichkeit nicht zugänglich gemacht werden, es sei denn, sie wurden von den Obersten Landesjugendbehörden durch eine Einrichtung der freiwilligen Selbstkontrolle für eine bestimmte Altersgruppe freigegeben oder es handelt sich um reine Info/- oder Lehrprogramme.

Die Alterskennzeichnung der Obersten Landesjugendbehörden erfolgt für Filme durch die Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK), für Computerspiele durch die Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (USK).

Dies sind die Kennzeichen der FSK:



Dies sind die Kennzeichen der USK:



Filme oder Computerspiele dürfen Kindern und Jugendlichen in der Öffentlichkeit nur zugänglich gemacht werden, wenn die benannte Personengruppe das auf dem FSK- oder USK-Kennzeichen befindliche Alter erreicht hat. Jedoch handelt es sich bei der Vorführung eines Films oder Spiels im Schulunterricht nicht um ein Vorführen in der Öffentlichkeit, da die Schülerinnen und Schüler als Mitglieder eines Klassenverbandes oder einer Jahrgangsstufe durch persönliche Beziehung untereinander verbunden sind.

Filme und Computerspiele, die „**ab 0**“ oder „**ab 6**“ Jahren freigegeben sind, können unbedenklich im Unterricht gezeigt werden.

Filme und Computerspiele, die die FSK- oder USK-Kennzeichen „**ab 12**“ oder „**ab 16**“ aufweisen, dürfen Schülerinnen und Schülern erst dann im Unterricht gezeigt werden, wenn diese das entsprechende Alter erreicht haben.



Sollten einzelne Schülerinnen und Schüler der Klasse das entsprechende Alter noch nicht erreicht haben, wird in jedem Fall empfohlen, das schriftliche Einverständnis der Eltern einzuholen und die Schulleitung darüber zu informieren.

Filme und Spiele mit den gesetzlichen FSK- oder USK-Alterskennzeichen **„keine Jugendfreigabe“/„ab 18“** dürfen minderjährigen Schülerinnen und Schülern nicht zugänglich gemacht werden. Hier besteht das Verbot des Zugänglichmachens grundsätzlich, unabhängig davon, ob dies in der Öffentlichkeit oder im „privaten Bereich“ passiert. Wer gegen dieses Verbot verstößt, begeht eine Tat, die als Ordnungswidrigkeit mit einer Geldbuße bis zu 50.000 Euro geahndet werden kann (§ 28 Abs. 4 JuSchG).

Im „privaten Bereich“ und auch in der Schule gilt dieses Verbot jedoch nicht, wenn die Personensorgeberechtigten (z.B. Eltern) ihr Einverständnis dazu erklärt haben, dass dem/der Minderjährigen der Film oder das Spiel gezeigt wird. Das Einholen einer Einverständniserklärung der Personensorgeberechtigten im Einzelfall ist hier jedes Mal neu zwingend erforderlich.

Vorsicht ist geboten bei Filmen und Spielen, die keine FSK- oder USK-Alterskennzeichen aufweisen. **Nicht gekennzeichnete** Filme und Spiele dürfen Minderjährigen nicht zugänglich gemacht werden. Solche Medien könnten indiziert, schwer jugendgefährdend oder sogar strafrechtlich relevant sein.

Durch die BPjM **indizierte** Filme oder Spiele dürfen Minderjährigen im Unterricht nicht vorgeführt werden. Auch eine Einwilligung seitens der Personensorgeberechtigten ist dann nicht gültig. Eine Zuwiderhandlung kann als Straftat nach § 27 Abs. 1 JuSchG mit einer Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr oder einer Geldstrafe geahndet werden.

Ebenfalls als nicht gekennzeichnet gelten Filme und Spiele, die vor Einführung des Jugendschutzgesetzes (01.04.2003) mit den damaligen Kennzeichen FSK „nicht freigegeben unter 18 Jahren“ bzw. USK „nicht geeignet unter 18 Jahren“ versehen wurden. Auch diese Medien könnten indiziert sein.

Die BPjM veröffentlicht die Gesamtliste der indizierten Trägermedien vierteljährlich in ihrem amtlichen Mitteilungsblatt „BPjM-Aktuell“. Die Publikation wird auf Anfrage an Schulen kostenlos abgegeben. Sie können aber auch über das allgemeine Email-



Postfach der BPjM (info@bpjm.bund.de) oder telefonisch (0228/9621030) bei der BPjM nachfragen, ob ein bestimmter Film oder ein bestimmtes Spiel indiziert ist.

Fazit:

Bevor Sie einen Film oder ein Computerspiel im Unterricht vorführen, achten Sie auf die Alterskennzeichen von FSK und USK! Es sollten nur altersgerechte Filme oder Spiele im Unterricht gezeigt werden. Sofern Sie im Einzelfall von der Altersfreigabe abweichen möchten, weil einzelne Schüler und Schülerinnen die Altersgrenze (12 oder 16 Jahre) noch nicht erreicht haben, holen Sie die schriftliche Einwilligung der Eltern ein. Nicht gekennzeichnete Filme oder Spiele dürfen Minderjährigen im Unterricht nicht gezeigt werden.

Ob das Vorführen ohne Einverständniserklärung der Eltern eine Ordnungswidrigkeit nach dem Jugendschutzgesetz darstellt, wird in der Rechtsprechung und Literatur unterschiedlich bewertet, so dass das Einholen einer schriftlichen Einverständniserklärung möglichen Problematiken vorbeugt.

Berlin, Mai 2015

An diesem Merkblatt haben mitgewirkt:

BPjM, FSK, USK, Ständiger Vertreter der Obersten Landesjugendbehörden bei der FSK und der USK



Anlage B: Mediennutzungsvertrag




MEDIENNUTZUNGSVERTRAG


zwischen  Mama und Papa
und  Kind

§1 Allgemeine Regeln


Erst fragen, dann einschalten

Wenn ich am Bildschirm spielen, surfen oder Filme schauen möchte, frage ich vorher meine Eltern. 


Gerechte Nutzung der Familiengeräte

Ich achte darauf, dass Familiengeräte (Tablet, Fernseher ...) möglichst gerecht genutzt werden. 


Sorgsamer Umgang mit Geräten

Ich gehe sorgsam mit technischen Geräten um. Ich nutze sie so, wie es mir meine Eltern gezeigt haben. 


Bildschirmfreie Zeiten

Ich achte mit darauf, dass ich die verabredeten Bildschirmzeiten einhalte. 


Kindern vertrauen

Ich vertraue meinem Kind, dass es sich an die vereinbarten Regeln hält und kontrolliere es nicht heimlich. 

Vorbildfunktion der Eltern


Ich achte auf mein eigenes Medienverhalten und bin ein gutes Vorbild für mein Kind. 

Uhrzeiten Mediennutzung


Direkt vor dem Schlafengehen bleiben die Bildschirme aus. 

§2 Digitale Spiele / Spielen


Neue Spiele und Kosten

Wenn ich ein neues Spiel oder Erweiterungen kaufen, herunterladen und spielen möchte, frage ich vorher meine Eltern. 


Altersgerechte Spiele

Wenn mir ein Spiel Angst macht oder es mir seltsam vorkommt, sage ich meinen Eltern Bescheid. 

Altersgerechte Spiele

Ich wähle gemeinsam mit meinem Kind altersgerechte Spiele aus. 

Nachrichten und Onlinespiele

Ich schreibe anderen in Onlinespielen keine Nachrichten. Wenn mir seltsame Fragen gestellt werden, sage ich meinen Eltern Bescheid. 



Code: stb4hy5z



Datum: _____

Unterschrift Erwachsene(r): _____ Kind: _____



MEDIENNUTZUNGSVERTRAG

zwischen  Mama und Papa
und  Kind

§2 Digitale Spiele / Spielen

Speichern

Ich breche ein Bildschirmspiel nicht einfach ab, sondern gebe meinem Kind die Möglichkeit, vorher abzuspeichern.



Lautstärke

Ich spiele Bildschirmspiele nur in Zimmerlautstärke. Kopfhörer mache ich nicht so laut.



Zusammen spielen

Wir spielen auch mal zusammen ein Bildschirmspiel.



§3 Zeitliche Regelungen

Spielen am Bildschirm (Handy, Konsole, Tablet, Computer)

30 Minuten täglich



§4 Handy / Smartphone

Handyfreie Zeiten in der Familie

Während des Essens, bei Hausaufgaben oder bei Gesprächen bleibt das Handy in der Tasche.



Einstellungen Kinder- und Jugendschutz

Ich stelle das "Kinder-Handy" altersgerecht ein (über Sicherheitseinstellungen am Gerät oder Installation einer App).



Code: stb4hy5z



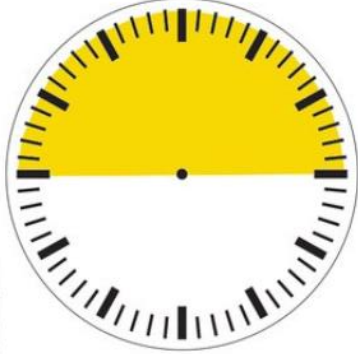
Datum: _____

Unterschrift Erwachsene(r): _____ Kind: _____

(Appelhoff 2021)

Anlage C: Beispiele für Mediengutscheine


Elektronische Medien – Gutschein



30 Minuten

für Name Kind und/oder Gerät (Handy...)

Mediengutschein



Name des Kindes:

Minuten:

Gerät:

(klicksafe 2021)

Anlage D: Liste von Internetseiten für Eltern, Kinder und Pädagog*innen

- „SCHAU HIN“ gibt gezielte Erziehungstipps für Kinder bis 13 Jahren, sowie praxisnahe Hilfe für den kindgerechten Umgang mit Medien, um so für Chancen und Risiken zu sensibilisieren.
Link: <https://www.schau-hin.info/>
- Das „Internet-ABC“ bietet eine werbefreie Internetseite für Eltern und Pädagog*innen an, um diese bei einem verantwortungsvollen Umgang mit dem Internet zu unterstützen und Informationen zu geben.
Link: <https://www.internet-abc.de/ueber-uns/>
- „Apps für Kinder“ ist eine Datenbank des DJI, in der sich Eltern und Kinder über beliebte Spiele und mögliche Risiken informieren können.
Link: <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/apps-fuer-kinder-angebote-und-trendanalysen/datenbank-apps-fuer-kinder.html>
- „Gutes Aufwachsen mit Medien“ gibt zielgerichtete und leicht verständliche Informationen, um die Medienkompetenz von Eltern und pädagogischen Fachkräften zu stärken. Ebenso werden hier wichtige Forschungsergebnisse bekanntgegeben und lokale Initiativen (Bereiche: Medienerziehung und Medienbildung) vernetzt.
Link: <https://www.gutes-aufwachsen-mit-medien.de/>
- „Saferinternet.at“ bietet Informationen und Videos zum Thema Internet, digitale Spielwelten und Medien.
Link: <https://www.saferinternet.at/services/frag-barbara/>
- Auf der Homepage des USK können bezüglich der Alterskennzeichen und Information über den Kinder- und Jugendmedienschutz eine Broschüre und ein Elternratgeber heruntergeladen werden.
Link: <https://usk.de/die-usk/broschueren/>
- „Medien- kindersicher“ bietet bestellbares Informationsmaterial und einen maßgeschneiderten Medienschutz für Endgeräte an, um Kinder durch individuelle technische Einstellungen konkret zu schützen.
Link: <https://www.medien-kindersicher.de/ueber-das-projekt>

- „Klicksafe“ bietet Erziehungsberechtigten, Kindern und pädagogischem Personal Materialien, Informationen und Unterstützung zum Thema Medienkompetenz und Internet
Link: <https://www.klicksafe.de/>
- „Blinde Kuh“ ist eine Internetsuchmaschine für Grundschulkinder, bei der es auch Spiele und weiteres zu entdecken gibt
Link: <https://www.blinde-kuh.de/smart-index.html>
- „fragFINN“ ist eine Internetsuchmaschine mit sicheren Spielen, Informationen und Chats. Sie hat die Zielgruppen Kinder, Eltern und Pädagog*innen
Link: <https://www.fragfinn.de/>
- Die Homepage des BzKJ bietet Informationen zur Indizierung und Informationsbroschüren zu medienbezogenen Themen, vor allem dem Kinder- und Jugendmedienschutz an z.B. zur Videospielabhängigkeit
Link: <https://www.bzkj.de/bzkj/service/publikationen/bpjm-aktuell>
- Über die Homepage des BMFSFJ können aktuelle Broschüren zu pädagogischen Beurteilungen von digitalen Spielen heruntergeladen werden.
Link: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/digitale-spiele-band-27-121258>
- „Klick-Tipps“ bietet neben Spielen für Kinder, Infos zu dem Jugendmedienschutz und Teilhabe.
Link: <https://www.klick-tipps.net/startseite/>
- Der „Ratgeber Videospiele“ gibt Eltern Informationen über Videospiele, relevante Vorträge und Spieletipps.
Link: <https://ratgeber-videospiele.de/>
- „BuPP.at“ gibt Informationen zu empfehlenswerten digitalen Spielen als Orientierungshilfe für Eltern und Pädagog*innen.
Link: <https://www.bupp.at/>
- „Gaming ohne Grenzen“ testet digitale Spiele auf Barrierefreiheit und setzt sich für mehr Diversität und Inklusion im Bereich des Gaming ein. Spiele werden auf den Ebenen Hören, Verstehen, Sehen und Steuern beurteilt.
Link: <https://www.gaming-ohne-grenzen.de/>

- „OMPRIS“ bietet einen Selbsttest bei Verdacht auf eine Online-Sucht und persönliche Beratung und Begleitung diesbezüglich.
Link: <https://www.onlinesucht-hilfe.com/>
- „Ins Netz gehen“ ist ein Informationsportal für exzessive Mediennutzung für Jugendliche mit Online-Selbsttest
Link: <https://www.ins-netz-gehen.info/>

Digitale Spiele im Unterricht

- Die „ComputerSpielSchule Stuttgart“ bietet Workshops für Schüler*innen und Lehrkräfte rund um das Thema Digitale Spiele an.
Link: <https://computerspielschule-stuttgart.de/>
- „Spielraum“: Institut zur Förderung von Medienkompetenz bietet Konzepte und Lerneinheiten für den Unterricht zum Thema Videospiele.
Link: <http://spielraum.web.th-koeln.de/>
- „ToolKIT“ ist eine Plattform zum Austausch von Ideen und Erfahrungen rund um das Thema Game Based Learning und richtet sich an Kindergärten, Schulen, Familien und die Kinder- und Jugendarbeit
Link: <https://toolkit-gbl.at/start>

Schulungen, Workshops und Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte (und ggf. Eltern)

- Das „Eltern-LAN“ des bpb bietet Eltern, pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften die Möglichkeit Computerspielerfahrungen zu sammeln, sich über Wirkungen und Inhalte von Computerspielen zu informieren und mit Medienpädagog*innen auszutauschen.
Link: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/medienpaedagogik/medienkompetenz-datenbank/206313/eltern-lan>
- Das Medienzentrum Parabol in Nürnberg bietet verschiedene Workshops, Weiterbildungen und Informationen zum Thema Medien und zur Vermittlung von Medienkompetenz an z.B. die Weiterbildung „Inklusive Medienarbeit“ für Pädagogische Fachkräfte mit dem Arbeitsschwerpunkt geistige Entwicklung oder Lernbeeinträchtigung
Link: <https://parabol.de/projekte/alle-projekte/einzelseite/weiterbildung-inklusive-medienarbeit>

Anlage E: Teilnahmebestätigung an der digitalen Eltern-LAN (BpB)



TEILNAHMEBESTÄTIGUNG

Frau Jana Güttler

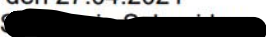
hat am 21.04.2021 an der **digitalen Eltern-LAN – Rainbow Six Siege** teilgenommen.

In dieser Online-Veranstaltung erhalten Eltern und pädagogisch Tätige sowie alle weiteren Interessierten einen Einblick in die Welt der Computerspiele erweitert durch einen medienpädagogischen Austausch. Die so gewonnene Kenntnis soll die Basis für eine angemessene pädagogische Reaktion auf das Spielen im Alltag sein und einen gewinnbringenden Dialog der Generationen ermöglichen.

Schwerpunkte der Veranstaltung:

- Medienpädagogische Einführung
- Medienpädagogisches Live-Let's-Play
- Vortrag zum Thema „Exzessives Spielen“
- Pädagogische Nachbesprechung

Bonn den 27.04.2021

Gez. 

Die Teilnahmebestätigung wurde maschinell erstellt und ist ohne Unterschrift gültig



Anlage F: Fragebogen zum Thema „Wird mein Kind bereits von den Geräten beeinflusst?“

Diese Hinweisfragen sollen Ihnen eine Hilfestellung sein und einen Denkprozess anregen. Sie können diesen Fragebogen ebenfalls nochmals nach einer Reduktion der Mediennutzungszeit durchgehen. Anhand dessen können Veränderungen im Verhalten Ihres Kindes gut sichtbar dokumentiert werden.

1. Fragt Ihr Kind täglich nach der Nutzung eines Gerätes?	ja/nein
2. Wird Ihr Kind unruhig, wenn es das Gerät nicht nutzen darf?	ja/nein
3. Fängt Ihr Kind an zu weinen oder quengeln, wenn Sie das Gerät wieder wegnehmen?	ja/nein
4. Hält es die vereinbarte Spiel- und Nutzungszeit ein?	ja/nein
5. Spielt Ihr Kind lieber mit einem der Geräte als mit Geschwistern, Freunden oder am Spielplatz?	ja/nein
6. Werden die Geräte als Belohnung oder zur Aufheiterung eingesetzt?	ja/nein
7. Hat sich Ihr Kind in letzter Zeit schulisch verschlechtert?	ja/nein
8. Hat Ihr Kind ausreichend Interesse an anderen Freizeitaktivitäten?	ja/nein
9. Berichten Kindergartenpädagogen oder Lehrer von Aufmerksamkeitsschwächen oder unruhigem Verhalten während Gruppenaktivitäten, sowie störendem Verhalten während gezielten Einzelaufgaben?	ja/nein
10. Besitzt Ihr Kind ein eigenes Smartphone, Tablet, einen PC etc. oder ist dies ein brennender Wunsch?	ja/nein
11. Wissen Sie immer genau, was Ihr Kind am Gerät macht?	ja/nein
12. Spricht Ihr Kind ständig über fiktive Charaktere von Spielen, Fernsehsendungen oder Youtube-Videos?	ja/nein
13. Ist Ihr Kind oft ungeduldig oder findet kaum alternative Beschäftigungen für die kleine Langeweile zwischendurch?	ja/nein
14. Verwenden Sie selbst viel das Smartphone im Alltag vor Ihren Kindern?	ja/nein
15. Klagt Ihr Kind öfters über Kopf- oder Nackenschmerzen?	ja/nein
16. Kann sich Ihr Kind eine längere Zeit ohne digitale Medien selbst beschäftigen?	ja/nein
17. Spricht Ihr Kind altersentsprechend?	ja/nein
18. Hat Ihr Kind eine altersentsprechende Frustrationstoleranz?	ja/nein

Platz für Notizen:

(Habermann 2020, S.122)

Eidesstattliche Erklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst habe.

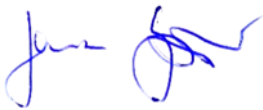
2. Ich versichere, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die Standards wissenschaftlichen Arbeitens eingehalten zu haben.

3. Die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz und zum Schutz der Urheberrechte wurden von mir beachtet.

4. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in die Bibliothek der Evangelischen Hochschule aufgenommen wird.

5. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in digitaler Form öffentlich zugänglich gemacht wird.

Nürnberg, den 28.07.2021

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Jana Güttler', with a stylized flourish at the end.

Jana Güttler